

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ



Остапенко Андрей Александрович – профессор Кубанского государственного университета, Екатеринодарской духовной семинарии, Института развития образования Краснодарского края и Центра дополнительного образования Московской духовной академии. Главный редактор научного журнала «Школьные технологии». Доктор педагогических наук. Автор более 900 публикаций по педагогике, психологии и антропологии.



9 785879 537284

А.А. Остапенко

ЧЕЛОВЕК СТАНОВЯЩИЙСЯ: ВЫБОР ПУТИ

А.А. Остапенко

**ЧЕЛОВЕК СТАНОВЯЩИЙСЯ:
ВЫБОР ПУТИ**



очерки педагогической антропологии

А. А. ОСТАПЕНКО

**ЧЕЛОВЕК СТАНОВЯЩИЙСЯ:
ВЫБОР ПУТИ**

Очерки педагогической антропологии

Москва
2024

УДК 37.015.2

ББК 87.52

О 76

Рецензенты:

В. И. Слободчиков,

доктор психологических наук, профессор,

член-корреспондент Российской академии образования;

протоиерей Константин Зелинский,

кандидат педагогических наук, руководитель отдела

религиозного образования и катехизации Урюпинской епархии

*В оформлении обложки использовано
изображение работы скульптора Андрея Налича
из цикла «Модузоры» и рисунок Марины Заниной.*

О 76 Остапенко А. А.

Человек становящийся: выбор пути. Очерки педагогической антропологии / А. А. Остапенко. — М. : Народное образование, 2024. — 174 с.

ISBN 978-5-87953-728-4

В книге на основе православного мировоззрения выявлены начала педагогической антропологии, которые могут служить базисом для создания педагогических систем, основанных на традиционных духовно-нравственных ценностях. Монография адресована педагогам и управленцам, а также магистрантам и аспирантам светских и церковных вузов.

ISBN 978-5-87953-728-4

ББК 87.52

© Остапенко А. А., 2024

Оглавление

Предисловие	6
Глава первая. ЧЕЛОВЕК МЕЖДУ ОБРАЗОМ БОЖИИМ И САМОРЕАЛИЗОВАННОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬЮ, ИЛИ ПОЧЕМУ ПЕДАГОГИКИ РАЗНЫЕ	8
1.0. В гуманитарных науках важна позиция исследователя	8
1.1. Антропологическая аксиоматика педагогики	9
1.2. Крути первый (антропологическая данность, A_1) и второй (векторы воспитательных тактик)	11
1.3. Крути третий (антропологический идеал или антропологическая норма, A_2) и четвёртый (уклад)	14
1.4. Первая диагональ (D_1): «равенство/неравенство», «религиозное/светское»	22
1.5. Вторая диагональ (D_2): «быть/иметь», «доминанта на другого/доминанта на себя»	27
1.6. Антропологическая «роза ветров»	30
<i>Послесловие к первой главе</i>	31
Эссе первое. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ИДЕАЛ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЦЕЛЬ: КАК ИХ НЕ ПЕРЕПУТАТЬ?	32
Глава вторая. ЧЕЛОВЕК МЕЖДУ ВОСХОЖДЕНИЕМ И НИСХОЖДЕНИЕМ, ИЛИ ТИПЫ ПРАКТИК ЧЕЛОВЕКООБРАЗОВАНИЯ	37
2.0. Постановка проблемы и определение понятий	37
2.1. Архитектоника методологических оснований проблемного поля практик человекообразования	39
2.2. Антропологическая данность, антропологический идеал, общественный уклад — базовые основания практик человекообразования	41
2.3. Типы практик человекообразования	44
<i>Послесловие ко второй главе</i>	55
Эссе второе. ПЕДАГОГИКА МЕЖДУ ВОСХОЖДЕНИЕМ И НИСХОЖДЕНИЕМ	57
Глава третья. ЧЕЛОВЕК МЕЖДУ ВЕРТИКАЛЬЮ ДУХА И ГОРИЗОНТОМ ДУШИ, ИЛИ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ ПОНИМАНИЕ ПРОЦЕССОВ СТАНОВЛЕНИЯ, РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА	64
3.0. Постановка задачи	64
3.1. Структура человеческой природы в христианской антропологии ..	65
3.2. Как нерелигиозного педагога подвести к пониманию духовного в человеке	68

3.3. Суть понятий становление человека, развитие человека и формирование человека в со-Образной православно ориентированной педагогике	71
<i>Послесловие к третьей главе.</i>	78
Эссе третье. ЧЕЛОВЕК В ПЛЕНУ БЕЗДУХОВНОЙ НИЗОСТИ И БЕЗДУШНОЙ УЗОСТИ	79
Бездуховность как низость	80
Бездушные как узость	81
Глава четвёртая. ЧЕЛОВЕК МЕЖДУ ВЕРТИКАЛЬЮ ПОСЛУШАНИЯ/НАСТАВНИЧЕСТВА И ГОРИЗОНТАЛЬЮ СОТРУДНИЧЕСТВА/СОПЕРНИЧЕСТВА, ИЛИ «КРЕСТ» ВЗРОСЛЕНИЯ ПОДРОСТКА.	82
4.1. Модель социального окружения подростка, способствующая его духовному взрослению и душевному развитию.	82
4.2. Вертикальные отношения послушания/наставничества.	83
4.3. Горизонтальные процессы сотрудничества/соперничества	86
4.4. Изменение соотношения со-бытийной вертикали и со-дружеской горизонтали в разных возрастах.	89
4.5. Отождествление-обособление как механизм развития человека ...	92
4.6. Типы нарушений социальных связей подростков и молодёжи	93
4.7. Подростковое одиночество как важная и трагическая причина социальных болезней	98
<i>Послесловие к четвёртой главе</i>	100
Эссе четвёртое. СВЯТОСТЬ КАК НОРМА	101
Глава пятая. ЧЕЛОВЕК МЕЖДУ ЛОСКУТНОСТЬЮ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ЦЕЛОСТНОСТЬЮ ОБРАЗОВАННОСТИ, ИЛИ ВОСХОЖДЕНИЕ К ПОЛНОТЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА.	106
5.0. Антропологическая лестница — матрица полноты образа и образования человека.	106
5.1. Онтологические основания (горизонтальная ось) матрицы	108
5.2. Уровни образовательных целей как ступени становления человека (вертикальная ось)	109
5.3. Ступени антропологической лестницы и их наполнение	110
Первый этаж: ознакомительный	110
Второй этаж: компетентностный.	112
Третий этаж: благотворный.	114
Четвёртый этаж: творческий.	116
Пятый этаж: спасительный	118

5.4. Норма и идеал. Предельные качества и запредельная форма бытия человека	120
<i>Послесловие к пятой главе</i>	123
Эссе пятое. О РАЗЛИЧИЯХ МЕЖДУ ДУХОВНЫМ, ДУШЕВНЫМ И НРАВСТВЕННЫМ В ПЕДАГОГИКЕ ВОСПИТАНИЯ	124
Духовное и нравственное как педагогические понятия	124
Духовное и душевное как антропологические понятия	126
Душевное и нравственное как понятия из различных контекстов	127
Лингвистический постскрипtum	129
Глава шестая. ЧЕЛОВЕК МЕЖДУ СТАБИЛЬНОСТЬЮ И КРИЗИСАМИ, ИЛИ РОЛЬ ЗАКОНА «ПОЛОСАТОСТИ ЖИЗНИ» В ОБРАЗОВАНИИ	130
6.0. Интедиффия = интеграция + дифференциация	130
6.1. Первые отечественные попытки периодизации развития человека в течение жизни	133
6.2. Соответствие возрастов фазам интедиффии образования	138
<i>Послесловие к шестой главе</i>	142
Эссе шестое. МЕТКИ ВЗРОСЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА СТАНОВЯЩЕГОСЯ	142
Глава седьмая. ЧЕЛОВЕК МЕЖДУ ВЕЧНОСТЬЮ, ВРЕМЕННОСТЬЮ И БЕЗВРЕМЕНЬЕМ, ИЛИ ТИПЫ ХРОНОТОПОВ ЧЕЛОВЕКА	148
7.0. Надёжность сверхвременности	148
7.1. Хронотоп как соединение разных «цветов» времени в одном месте	150
7.2. Типы хронотопов	154
<i>Послесловие к седьмой главе</i>	161
Эссе седьмое. ПРЕОДОЛЕНИЕ ОБЫДЕННОСТИ	163
Библиографический список	165

Предисловие

Любая человековедческая гуманитарная наука (будь то психология, педагогика или социология) и производные от них научные отрасли (девиантология, акмеология и т. д.) обязательно аксиоматически выстроены на том или ином учении о человеке, на той или иной антропологии. В гуманитаристике ключевую роль играет то, на какую мировоззренческую основу опирается учёный. Особенно ярко это выражено в педагогике.

Если педагог аксиоматично «верит», что новорождённый представляет собой изначально «чистую незаполненную восковую дощечку для письма» (*tabula rasa*, бесформенный кусок глины) или, как сказали бы сегодня, «незагруженный компьютер с большим объёмом памяти и быстрым процессором», то этого ребёнка будут лепить, формировать, загружать, программировать и активировать. Если педагог верит в то, что ему достался дикий и необузданный зверёныш, он будет подвергать его дрессуре методом кнута и пряника. Если педагог будет слепо гуманистически верить, что изначально ребёнок — это «добрый ангел во плоти», то он будет вокруг него выстраивать условия сохранения этой «ангельской» сущности, которые изначально не предполагают никаких наказаний. И в результате «ангел» сядет на шею педагогу.

Одним словом, в зависимости от того, какая антропология положена в основу педагогики, педагог по-разному будет отвечать на вопрос: «Как человека учить и воспитывать?».

Зачастую ещё более печальными могут быть последствия в работе психологов, которые, опираясь на какое-нибудь экзотическое (зачастую оккультное) учение о человеке, начинают внушать ему, чтобы он принимал себя таким, каким он есть, или, что ещё хуже, что он никому ничего не должен.

К сожалению, православная антропология, которая устремляет человека к совершенству по Образу Христа («Будите убо вы совершени, якоже Отец ваш Небесный совершен есть». Мф. 5: 48), сегодня не стала методологической основой отечественной гуманитарной науки. Современная педагогика с её установками конкурентности и лидерства и психология, которая учит манипулировать другими, увы, чаще всего базируются не на традиционных для нашего Отечества ценностях, а на заморских рецептах человеческих моделей поведения. По словам протоиерея Вадима Леонова, сегодняшние гуманитарные науки блуждают между гуманистической, трасгуманистической, постгуманистической и постмодернистской антропологиями и уводят человека от его истинного назначения.

Эта монография представляет собой попытку выстроить педагогическую реальность на основе антропологического подхода, который в качестве своего основания полагает христианскую антропологию, православное учение

о человеке, подробно разработанное как в святоотеческой традиции, начиная со святителей Григория Нисского и Григория Паламы, так и в современном богословии, заканчивая В.Н. Лосским, Панайотисом Нелласом, Ж.-К. Ларше, митрополитом Филаретом (Вахромеевым) и другими.

Сегодня в психолого-педагогической науке антропологический подход, безусловно, связан с именем члена-корреспондента РАО, доктора психологических наук Виктора Ивановича Слободчикова и представителями его научной школы, к которой себя причисляет автор этой книги. Многие страницы этой книги и даже её название родились в результате многочасовых диалогов с Виктором Ивановичем.

Эта книга не состоялась бы без неспешных диалогов с доктором психологических наук, академиком РАО Валерией Сергеевной Мухиной, доктором педагогических наук Верой Петровной Бедерхановой, доктором социологических наук Темыром Айтеевичем Хагуровым, доктором биологических наук Александром Эдуардовичем Шпаковым, доктором философских наук монахиней Александрой (Захарченко), доктором психологических наук Андреем Андреевичем Гостевым, кандидатом психологических наук Александром Владимировичем Шуваловым, кандидатом психологических наук Верой Григорьевной Шур, кандидатом богословия Виктором Петровичем Легой.

Значительную роль как в создании этой книги, так и в моём духовном становлении сыграли доктор педагогических наук архимандрит Георгий (Шестун), доктор богословия архимандрит Платон (Игумнов), кандидат педагогических наук игумен Киприан (Яценко), кандидат богословия протоиерей Вадим Леонов, кандидат педагогических наук протоиерей Алексей Касатиков, кандидат педагогических наук протоиерей Константин Зелинский, кандидат физико-математических наук протоиерей Сергей Рыбаков, кандидат биологических наук протоиерей Димитрий Моисеев, протоиерей Сергей Коротких.

Отдельное спасибо моим дипломникам, магистрантам и аспирантам, чьи вопросы и размышления не позволяют расслабляться и поддерживать интеллектуальную форму.

А уж без любви, заботы и терпения моих домочадцев эта книга точно бы не состоялась.

Структуру этой книги (так же как и предыдущей моей монографии) в виде чередований глав-очерков и эссе подсказала Валерия Сергеевна Мухина, за что ей отдельная благодарность.

*Андрей Остапенко,
доктор педагогических наук*

*станция Азовская,
август 2024*

Глава первая

ЧЕЛОВЕК МЕЖДУ ОБРАЗОМ БОЖИИМ И САМОРЕАЛИЗОВАННОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬЮ, ИЛИ ПОЧЕМУ ПЕДАГОГИКИ РАЗНЫЕ

1.0. В гуманитарных науках важна позиция исследователя

Когда коллеги-преподаватели светских вузов меня спрашивают о том, какую дисциплину я преподаю в духовной семинарии и академии, то я отвечаю, что есть такой предмет «Православная педагогика». Некоторые недоумённо пытаются выяснить, чем же православная педагогика отличается от просто педагогики, дескать, ведь никому же в голову не придёт преподавать православную физику или православную химию. Обычно в таком случае я рассказываю историю о том, как мы с моим аспирантом-священником при помощи поисковых систем пытались в электронных версиях вузовских учебников педагогики и психологии найти слова «стыд» и «совесть». Что я вам скажу! *В современных светских учебниках педагогики и психологии ни стыда, ни совести!* А также ни чести, ни достоинства, ни долга. Точно так же, как они умалчивают о грехе, пороке и прочих нравственных искажениях человеческой души, о которой, кстати, тоже не упоминают. И это первое отличие «простой», «научной», светской вузовской педагогики.

Кстати, преподавание физики в светской и православной школах тоже будет несколько отличаться. В светской школе на уроке я скажу, что «закон всемирного тяготения был открыт Ньютоном», а в православной акцентирую на том, что «закон был открыт Ньютону», поскольку яблоки падали задолго до рождения Ньютона, а стало быть, и не он вовсе его автор.

Но вернёмся к педагогике. Педагогики бывают разные, так же как разными бывают геометрии. Хорошо известно, что гиперболическая геометрия Лобачевского и эллиптическая геометрия Римана принципиально отличаются от элементарной геометрии Евклида. И это различие кроется в первую очередь в разных аксиоматических основаниях разных геометрий. Разные аксиомы порождают разные геометрии. Напомню, что аксиома — это утверждение, не требующее доказательств ввиду его **очевидности**. У Евклида, Лобачевского и Римана по-разному **видели очи**, их *разные очевидности породили разные геометрии*.

Арифметики тоже могут быть разными. Мы привыкли к десятичной системе счисления с целочисленным основанием 10. Предполагается, что основание 10 связано с количеством пальцев на руках у человека. Было бы у нас на руках по шесть пальцев, видимо, удобнее было бы считать

дюжинами, а к десяти привычным цифрам добавить ещё парочку. Вот и арифметики могли и могут быть разными.

Что же составляет аксиоматику педагогики? Очевидно, что педагогика — наука (а может, искусство?) человековедческая, антропологическая. А значит, и аксиоматика лежит в области антропологии.

Разные идеологии, несхожие мировоззрения принципиально по-разному отвечают на вопрос: «Что (или кто) есть человек?». А для разных мировоззренческих позиций антропологическая аксиоматика психологии и педагогики очевидно будет разной. А значит, нет и никогда не было единой педагогики и единой психологии, а всегда были и есть разные педагогики и разные психологии.

В целом для любого гуманитарного исследования крайне важна мировоззренческая позиция исследователя. И я её от читателя не скрываю. Вся книга будет выстроена на православном учении о человеке.

1.1. Антропологическая аксиоматика педагогики

Образовательные цели, образовательные средства и образовательная политика принципиально зависят от доминирующего в обществе мировоззрения, от довлеющей идеологии.

Выстраивание зданий психолого-педагогической науки и образовательной практики зависит от следующих аксиоматических оснований:

а) *аксиомы об изначальной природе человека вообще и ребёнка в частности;*

б) *аксиомы образовательного идеала человека как предполагаемого результата (а стало быть, цели);*

в) *аксиомы о норме человеческих отношений (социальном идеале).*

Аксиома об изначальной природе человека (A_1) определяет педагогическую тактику. Если человек — это **tabula rasa** (как у Аристотеля, Джона Локка и марксистов), то уместна тактика **формирования**. Если человек — это **повреждённый Образ Бога**, то целесообразна тактика **восстановления повреждённости**. Если человек — это **скверное, неудачное творение** (как у гностиков и их последователей), то его надо **сдерживать** ежовыми рукавицами юридикзма. А согласитесь, что это разные тактики и разные педагогики. И именно *аксиома об изначальной природе человека* как *антропологическая данность* определяет психолого-педагогическую тактику воспитания человека. Если педагог или родитель аксиоматически верят в то, что ребёнок — это чистый лист или необработанный кусок глины, они его лепят. Если верят, что тот дикий зверёныш — они его дрессируют. А если верят в то, что ребёнок — это сверхсложный компьютер, они его программируют.

Аксиома образовательного идеала (A_2) человека определяет вектор и конечную цель педагогической стратегии. Если первая аксиома определяет, **как** создавать (или формировать, или удерживать) человека, то вторая — **куда**, в какую сторону должно быть направлено это **как**. Обе эти аксиоматики (**как?** и **куда?**) определяют цели образования для разных мировоззренческих позиций. Или, по сути, они определяют *антропологическую норму* или *антропологический идеал* и оптимальный путь к ним. Так, советская педагогика пыталась из «чистого листа» сформировать всесторонне развитого человека, гармонично «сочетающего высокую идейность, трудолюбие, организованность, духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство»¹. Либерально-гуманистическая постсоветская педагогика пыталась создавать условия для выращивания «самореализованной индивидуальности», *self-made-man* — человека, *создавшего себя самостоятельно*. Одни, правда, видели эту индивидуальность в образе «конкурентоспособного успешного лидера», другие — в образе «квалифицированного разумного потребителя» (А. А. Фурсенко), видимо, проигравшего конкуренцию.

Третья **аксиома** (A_3) определяет **социальный идеал** или **образ нормальности человеческих отношений**. В разных обществах этот образ социальной нормальности неодинаков, спектр этого образа широк: от любви и доверия через толерантность и лояльность к ненависти, презрению и надзору.

Теперь, когда все необходимые основания для построения графической схемы заданы, можно приступить к непростой аналитике, балансируя на стыке психологии, педагогики, богословия и социальных наук. Надеемся, что это у нас получится.

При этом мы даём себе отчёт в том, что эта аналитика неизбежно будет упрощать и схематизировать многомерную антропологическую и социальную реальность. Мы идём на это сознательно, чтобы выкристаллизовать антропологические крайности, на основании которых будет проще анализировать многомерную социальную и образовательную реальность.

Начнём с первой аксиомы, определяющей *антропологическую данность*. Мировоззренческие вариации этой аксиомы зададут мировоззренческие оси-векторы. Их четыре. Представим логико-смысловую модель (рис. 1), которая поможет нам выстроить всю логику рассуждений. Дальнейший текст будет выстроен в виде мысленной «экскурсии» по предложенной «карте» педагогической антропологии.

¹ Федосеев П.Н. и др. Научный коммунизм: учебник для вузов. 5-е изд. М.: Политиздат, 1982. С. 396.

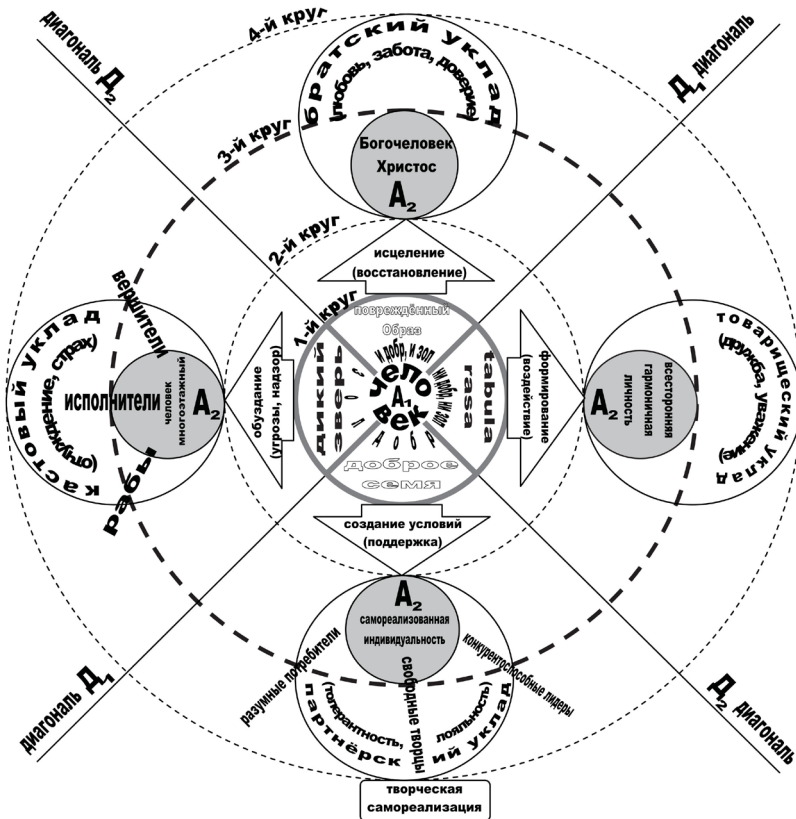


Рис. 1. Координатная логико-смысловая модель «Антропологическая аксиоматика образовательной реальности»

1.2. Круги первый (антропологическая данность, A_1) и второй (векторы воспитательных тактик)

В зависимости от того, какой мы видим изначальную природу человека вообще и ребёнка в частности, в зависимости от того, как мы отвечаем на вопрос: «Какова природа человека?», мы становимся представителями того или иного мировоззрения. А формально крайних ответов на этот вопрос четыре:

- человек ни добр, ни зол;
- человек добр;
- человек и добр, и зол;
- человек зол.

Эти четыре ответа задают четыре взаимоисключающих мировоззренческих вектора, обуславливающих стратегическую установку воспитания.

Если человек ни добр, ни зол, ни хорош, ни плох, его надо **формировать**.

Если человек только добр и хорош, то в нём надо всячески **поддерживать** это доброе и хорошее.

Если человек и добр, и зол, и хорош, и плох, в нём злое и плохое как повреждённость необходимо **восстанавливать** до доброго и хорошего.

Если человек только зол и плох, то в нём надо **сдерживать** и обуздывать это злое и плохое.

Формировать, поддерживать, восстанавливать, сдерживать — согласитесь, что это взаимоисключающие, разнонаправленные, разновекторные педагогические тактики. И каждая из этих тактик принадлежит определённому типу мировоззрения. Найдём для каждого вида *антропологической данности* свою базовую метафору² и впишем её в первый круг нашей графической схемы (см. рис. 1).

Первая базовая метафора (правый сектор первого круга) очевидна и известна. Если человек *ни добр, ни зол*, то он ***tabula rasa***, «чистый лист», «чистая доска». Этот фразеологизм впервые использовал Аристотель для обозначения ребёнка, появляющегося на свет с «чистым» сознанием. Позже, в XVII веке, в том же смысле, начиная с «Опыта о человеческом разуме» (1690) Джона Локка, эту метафору начали употреблять в педагогике. В XX веке она стала базовой для всей советской педагогики, которая практически воплотила её в массовой практике *педагогики формирования*, базовое средство которой — *педагогическое воздействие*. **Если человек — это *tabula rasa*, то его надо формировать через педагогическое воздействие.**

Вторая базовая метафора (нижний сектор первого круга), видимо, должна олицетворять гуманистическую педагогику. Если человек изначально *добр и хорош*, то главное — его не испортить. Базовая метафора — **«доброе семя»**. Чтобы из «доброты» человеческого семени вырос «добрый плод», для него необходимо *создать благоприятные условия*. А если из него вырос моральный урод, то он в этом не виноват. Это глупый взрослый создал неправильные уродующие условия. Ещё в 1787 году Г.С. Сковорода писал: «Не мешай только ей [человеческой *натуре*], а если можешь, отвращай препятствия и будто дорогу ей очищай; воистину сама она чисто

² Вслед за С. Е. Кургиняном под поиском базовой метафоры мы понимаем «важный этап любой исследовательской работы. ... Затем надо развить метафору, превратить её в концепцию, построить теорию, создать модели и получить искомое» (Кургинян С. Е. Кризис и другие // Завтра. 2009. № 38. С. 2).

и удачно совершит. ... Яблоню не учи родить яблоки: уже сама натура её научила. Огради только её от свиней, отрежь сорняки, очисти гусень и прочее. Учитель и врач — не врач и учитель, а только служитель природы, единственной и истинной и врачебницы, и учительницы»³. В конце XX века тактику гуманистической педагогики чётко сформулировал О. С. Газман, назвав её *педагогикой поддержки*, понимая под этим «деятельность, направленную на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем»⁴. **Если человек — это доброе семя, то для него надо создавать благоприятные условия через педагогическую поддержку.**

Третья базовая метафора (левый сектор первого круга) связана с гностицизмом и неогностицизмом мировоззрением, признающим человека (да и всё мироздание) неудачным творением Демиурга. Человек — это необузданный **«дикий зверь»**. Он зол и плох, поэтому необходимо *обуздать* эту дикую и скверную человеческую природу. «Изначальное звериное, заложенное в человеке, не может быть изменено воспитанием, проявление злой природы человека может быть лишь предотвращено строгими законами, системой наказаний и поощрений»⁵ (Хань Фэй «Хань Фэй-цзы», III в. до Р.Х.). Эта антропологическая установка, естественная для дохристианских восточных мировоззрений от Китая до Ближнего Востока и гностицизма и манихейства первых веков, стала впоследствии неотъемлемой частью и европейской интеллектуальной культуры, хотя и доминировала она по преимуществу в тайных обществах. В западной педагогике XIX века эта установка проявилась в учении Иоганна Гербарта о «дикой резвости» ребёнка и в его требовании «сокрушить дикую волю ребёнка». Для этого предлагались простые средства — угрозы и надзор. **Если человек — это дикий зверь, то его надо обуздать через угрозы и педагогический надзор.**

Четвёртая базовая метафора (верхний сектор первого круга) у разных людей может ассоциироваться с разными мировидениями, но для нашей культурной матрицы она, безусловно, связана с православным христианским мировоззрением. В человеке есть *и доброе, и злое, и хорошее, и плохое*, потому что он несёт в себе *повреждённый* грехопадением **Образ Бога**. **«Повреждённый Образ Божий»** требует исцеления и восстановления. Суть этой образовательной тактики заключается в том, что любой человек несёт в себе Образ Божий и имеет

³ Сковорода Г.С. Соч. в 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1973. С. 114.

⁴ Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования. Вып. 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 60.

⁵ Древнекитайская философия / Сост. Ян Хин-Шун. М.: Мысль, 1972. С. 53.

повреждённую грехом человеческую природу. В нём от рождения есть и доброе (чистое, светлое) как отражение Образа Божия, и злое (греховное, тёмное) как следствие повреждённости человеческой природы. И тогда вся образовательная тактика направлена на возвращение всего доброго в человеке и изживании всего злого и дурного, что есть в нём. Одним словом, «цель образования состоит ... в восстановлении в человеке утраченного в грехопадении Образа Божия»⁶. **Если человек — это повреждённый Образ Божий, то его надо исцелять через педагогическое восстановление.**

Таблица 1

Первый круг		Второй круг	
Антропологическая данность	Базовая метафора	Педагогическая тактика	Педагогические средства
Человек ни добр, ни зол	Tabula rasa	Формирование	Воздействие
Человек добр	Доброе семя	Создание условий	Поддержка
Человек зол	Дикий зверь	Обуздание	Угрозы, надзор
Человек и добр, и зол	Повреждённый Образ Божий	Исцеление	Восстановление

Первый промежуточный вывод состоит в том, что *антропологическая данность* как аксиома о первичной природе человека *диктует педагогическую тактику и средства*. И в их крайнем проявлении существуют четыре взаимоисключающие тактики педагогики.

1.3. Круги третий (антропологический идеал или антропологическая норма, A_2) и четвёртый (уклад)

Если первая аксиоматика (A_1 , первый круг) определяет вектор и средства реализации педагогической тактики (второй круг), то вторая аксиоматика (A_2 , третий круг) отвечает на вопрос: «А каким должен стать человек?». Путь от A_1 к A_2 есть процесс *становления* (был один — стал другой, был A_1 — стал A_2 , вернее, должен *стать*). И разные мировоззрения отвечают на этот вопрос по-разному. Опять-таки рассмотрим четыре крайности антропологического идеала. Тем более что фактически все они были актуальны и доминировали в нашем Отечестве в разные эпохи. Ещё раз обращаем внимание читателя на то, что в этой части тек-

⁶ Осипов А. И. Православное понимание смысла жизни. Киев: Изд-во им. святителя Льва, папы Римского, 2001. С. 206.

ста мы сознательно анализируем и выделяем крайности, понимая, что социальная и мировоззренческая реальности значительно более многомерны и многообразны.

Но ведь кроме понимания аксиоматики антропологического идеала — того, каким должен стать конкретный ребёнок, конкретный человек — любому педагогу (да и просто родителю) важно, чтобы у его воспитанника сложились *нормальные человеческие отношения* (а это и есть понимание уклада) с окружающими. Беда социальной и педагогической науки в том, что у людей с *разными* мировоззренческими установками (с разной аксиоматикой) *разное* понимание и представление о нормальности человеческих отношений. В четвёртом круге нашей схемы представлены опять-таки не все, а лишь крайние типы уклада как «установившегося порядка, сложившегося устройства (общественной жизни, быта)»⁷. Применительно к педагогической реальности мы вслед за В. И. Слободчиковым под укладом школы понимаем «стилистику совместной жизни и деятельности взрослых и детей в границах конкретного образовательного пространства»⁸. Подробное описание типов школьных укладов нами было сделано ранее⁹, поэтому в этой работе мы ограничимся лишь их упоминанием.

Первый вариант (правый сектор третьего круга): «*кто был никем, тот станет всем*». Наиболее полно это отражено, как мы уже говорили, в советской педагогике. Ещё не забыт советский идеал человека — «*всесторонне развитая гармоничная личность* — будущий строитель коммунизма». Большая советская энциклопедия определяет, что **коммунистическое воспитание** — это «планомерное, целеустремлённое и систематическое формирование всесторонне и гармонично развитой личности в процессе построения социализма и коммунизма». Мы не превозносим этот советский антропологический идеал. Ещё памятны студенческие семинары по научному коммунизму и тупиковые для преподавателя вопросы: «А что будет после коммунизма?», «Сколько должно быть сторон у всесторонне развитой личности, чтобы они были ВСЕ?». Ранние советские учебники писали, что всесторонность гарантируют пять видов воспитания: *физическое, нравственное, умственное, трудовое и эстетическое*. Часто (но не всегда) добавляли *атеистическое*. Позднее начали добавлять: экологическое, экономическое, патриотиче-

⁷ Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Госиздат, 1952. С. 767.

⁸ Слободчиков В.И. Антропологический подход в современном образовании // Известия Международной славянской академии образования им. Я.А. Коменского [Тирасполь]. 2003. №1. С. 72.

⁹ Остапенко А. Уклад школы: педагогический анализ. Из чего складывается школьная воспитательная среда. М.: Чистые пруды, 2010.

ское, политическое, правовое, etc... и захлебнулись в множественности и абстрактности. Но ведь тогда ИДЕАЛ, пусть абстрактный, всё же БЫЛ. Его абстрактность уточняли и конкретизировали примеры советского героизма и подвижничества: «будь трудолюбивым, как Стаханов», «будь храбрым, как Гагарин», «будь умным, как Королёв», «будь жертвенным, как генерал Карбышев», «будь преданным Отечеству, как Павел Корчагин», «бегай, как Борзов», «прыгай, как Бубка», etc. И если все эти образы, говорили нам, собрать воедино в одном человеке, то это и будет **всесторонне развитая гармоничная личность**. Из *tabula rasa* следует тактика «формировать», а вот кого формировать — это следует из советского антропологического идеала. Антропологическая данность (A_1) и идеал (A_2) обуславливают цель советского образования — **формирование всесторонне развитой гармоничной личности**.

Советский тип образования сформировал коллективистский **товарищеский тип** уклада, базирующийся на дружбе и уважении как социальных нормативах. В нём чаще всего присутствует *внешний регулятор* отношений в виде некоего *общественного регламента*.

Второй вариант (нижний сектор третьего круга): *self-made-man* — человек, создавший себя сам. Прошла четверть века, и наши подростки уже не знают, кто такие Стаханов и Корчагин. Их не тянет быть космонавтами или физиками. Они все поголовно идут в менеджеры, экономисты и юристы. Они хотят быть олигархами, моделями, звёздами сцены или подиума и неотразимыми телеведущими. А почти все учебники педагогики и психологии твердят о *самоактуализации* и *самореализации* как главных целях человека.

На смену советской педагогике пришла педагогика гуманистическая. Гуманистическая педагогика — это педагогика, в которой много понятий, начинающих на *само-*: *самоактуализация*, *самореализация*, *самоопределение*, *саморазвитие*, *самодетальность* и пр. «Смысл гуманизации образования — это конструктивное *самоизменение* людей»¹⁰ (курсив мой. — А.О.). В постсоветские времена такая педагогическая тактика связана в первую очередь с именем уже упоминаемого нами О. С. Газмана. Она основывается на либеральных ценностях: толерантности, лояльности, равенстве, свободе выбора и реализации разнообразных интересов. «Высшая цель и смысл гуманизации и демократизации образования — обеспечить свободу ребёнка в настоящем и подготовить его для свободной жизни в будущем, сформировать экзистенциальное чувство свободы и способность к нравственному, профессиональному, жизнен-

¹⁰ Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М.: Логос, 1995. С. 146.

ному выбору»¹¹, «определение себя как ответственной и свободной единицы человечества — это главная цель образования человека XXI века»¹². И ещё: «Гуманистический взгляд на систему воспитания связан с созданием условий для человека с целью освоения культуры и саморазвития. Помогать растущему человеку искать свой смысл в жизни»¹³.

Таким образом, *образовательной целью сообщества с либерально-гуманистическим мировоззрением (идеологией) является создание условий выбора для **самоактуализации и самореализации** свободного человека*. «Наиболее точное выражение состояния свободы в образовании достигается в свободе выбора и возможности творческой деятельности»¹⁴. В своё время эта тактика была закреплена официально в п. 1.2 одобренной распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2001 г. № 1756-р Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года.

И всё бы ничего, да со временем гуманисты загрустили в одиночестве, ибо в очередной раз «получилось, как всегда» — «подмена гуманизма индивидуализмом в духе протестантской идеологии произошла довольно быстро. ... Гуманизм реализовался как индивидуализм и тем самым стал своей противоположностью»¹⁵. Из уст первых лиц государства мы слышим о необходимости *воспитывать конкурентоспособных успешных и эффективных лидеров*. Гуманизм сменился требованием эффективности и конкурентности. А идея конкурентности предполагает, что одни в этой конкурентной борьбе победят, а другие-то — нет. Антропологический идеал *самореализованной индивидуальности* неизбежно дифференцируется как минимум на три варианта: *конкурентоспособные лидеры, свободные творцы и разумные потребители*. Одни себя реализуют в управлении и бизнесе, другие — в творчестве, третьи — в комфорте и потреблении.

Конкурентность и эффективность требуют таких социальных норм отношений между людьми, как *толерантность и лояльность*. Это формирует *партнёрский тип* уклада, в котором присутствует *внешний регулятор* отношений в виде некоего *общественного* (писанного или устного) *договора*.

¹¹ Газман О.С. Свобода // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 84.

¹² Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2 / Под общ. ред. Л.И. Сёминой. М.: Бонфи, 2002. С. 27.

¹³ Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальные проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993. С. 6.

¹⁴ Газман О.С. Свобода // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 85.

¹⁵ Кимберг А.Н. Одиночество гуманистов // В поисках гуманистической реальности / Под ред. В.П. Бедерхановой. Краснодар: КубГУ, 2007. С. 90.

Третий вариант (левый сектор третьего круга): «*пацаки, чатлане и жители планеты Альфа*¹⁶ — *многоэтажное человечество*». Если изначальная гностическая установка Древнего Востока оправдывает антропологическое неравенство как творение злого Демиурга, то она «неизбежно будет воспроизводить фашизм и антигуманизм в целом»¹⁷. И в истории человечества мы это видели неоднократно. «Для гностиков Творение пропитано злом, наполняющим каждую пору этой омерзительной выдумки Демиурга. И любое совершенствование Творения (то есть развитие) есть совершенствование зла. А значит, и само развитие есть зло. Чем больше развивается Творение, говорит гностик, тем дальше оно уходит от примордиальной точки, то есть ухудшается»¹⁸. И если древний гностицизм предполагал изначальное антропологические неравенство (хилики, психики и пневматики), то для современного нео-гностицизма неравенство станет следствием конкурентной селекции (вершители, творцы, потребители). Древний гностицизм отличается от неогностицизма тем, что многоэтажность человечества в одном случае *изначально обусловлена* злым творением, а в другом — *порождена* конкурентностью, которая вначале допускает наличие социальных лифтов, а затем их постепенно ликвидирует. Не надо далеко ходить за примерами, чтобы в этом убедиться. Уже сегодня очевидно, что массовая школа (в недалёком будущем с ограниченным числом бесплатных предметов) предназначена для массовых *потребителей* образовательных услуг. Продвинутые гимназии и лицеи осуществляют свою особенную селекцию. А закрытые пансионы обеспечивают элитное образование для детей избранных. Или эти дети получают его за пределами страны — видимо, «на планете Альфа».

Но в обоих случаях (и в древнем, и в современном гностицизме) присутствует жёсткая антропологическая селекция, где «каждый сверчок должен знать свой шесток». **Человек многоэтажный**, знающий своё место — вот антропологический идеал гностиков¹⁹ и их современных последователей. И становится очевидным, что сегодня мы дрейфуем (а может,

¹⁶ Габриадзе Р. Данелия Г. Кин-дза-дза. Сценарий фантастической трагикомедии о двух землянах, попадающих на далёкую планету с забавным названием «Плюк» в галактике «Кин-дза-дза». М., 1984.

¹⁷ Кургинян С.Е. Исав и Иаков. Судьба развития в России и мире. Т. 2. М.: МОФ ЭТЦ, 2009. С. 406.

¹⁸ Там же. С. 408.

¹⁹ Чёртон Т. Гностическая философия. От Древней Персии до наших дней. М.: РИПОЛ классик, 2008.

Харон рулит) к этому многоэтажному берегу. И если древний гностицизм порождал **кастовый тип** уклада, то неогностицизм порождает неокастовое общество.

Четвёртый вариант (верхний сектор третьего круга): «Богочеловек». Православные нисколько не возражают против советского идеала «*всесторонней гармоничной личности*». Они лишь уточняют: «У вас этот идеал был абстрактен, а у нас он предельно конкретен. Это Христос». Оказывается, что у них ещё и «методичка» имеется — денёк-другой поживи по-евангельски и увидишь, что потихонечку приближаешься к этому образу. Но мы-то осознаём, что *нам до Христа* как до Иерусалима ползком. Между *нами* (A_1) и *Христом* (A_2) огромное расстояние, пропасть, которую в один прыжок преодолеть невозможно даже при огромной концентрации сил. И мы жалобно скулим: «Нам бы чего попроще. Нам бы чего поближе. Нам бы лесенку со ступенечками, чтобы не сразу, а постепенно карабкаться к этому высокому образу». «Пожалуйста», — отвечают эти православные и показывают нам разные образы святости: «будь таким умным, как *равноапостольные* Кирилл и Мефодий», «будь жертвенным как *мученики* Георгий Победоносец или *мученицы* Вера, Надежда и Любовь», «будь преданным Отечеству, как *благодарные* князь Александр Невский и Димитрий Донской», «служи вере, как *преподобные* Сергей Радонежский и Серафим Саровский», etc. И дают нам эту Лествицу восхождения к главному образу через конкретные ступени-образы, подробно описанные в житиях святых. Но предупреждают, что путь по этой Лестнице сложен и тернист, что найдутся те, которые будут сдёргивать вам с этих ступеней. И сдёргивать тем сильнее, чем увереннее вы по ним будете идти.

Христос как Богочеловек — антропологический идеал православной педагогики. Христос со-природен нам как человек. Но Он — Человек, обладающий Божественной Полнотой. И цель этой педагогики — это восстановить, исцелить человека до уровня Этой Полноты, а пути для этого могут быть различными: через мученичество (самый короткий), через учёность, через служение Отечеству, через милосердие, через аскезу, etc.

Основой общественной нормы христианство провозглашает **соборный тип** уклада, базирующийся на *свободе, органичности, согласии, благодати и любви*. Такая сумма атрибутов выводится из формулы-определения А.С. Хомякова, согласно которой Соборное Единство есть «единство свободное и органическое, живое начало которого есть Божественная благодать взаимной любви»²⁰.

²⁰ Хомяков А.С. Собр. соч. Т. 2. Прага: Изд. Самарина, 1867. С. 101.

Беда нашей педагогики в том, что без малого век назад были вычеркнуты образы христианской святости, а за прошедшую четверть века вычёркиваются образы советского героизма и подвижничества. А взамен перед носом подростка подвешивается образ-«идеал» какого-нибудь конкурентоспособного успешного лидера-кумира как недостижимая педагогическая «морковка».

Сведём в таблицу 2 всё сказанное о третьем круге нашей схемы. В таблице 2 видна принципиальная разница и сходство разных мировоззренческих позиций в отношении антропологического идеала (нормы). Для правого (советского) и верхнего (православного) мировоззренческих секторов антропологический идеал (первая колонка таблицы 2) *дифференцируется на этапе пути* (дробление ячейки таблицы слева) — к идеалу можно *разными путями*, но сам идеал *един*. Для нижнего (либерального) и левого (гностического) *сам антропологический идеал дифференцируется* (дробление ячейки таблицы справа) и образует «многоэтажное человечество».

Указанное ветвление антропологических идеалов подтверждает мысль о том, что в действительности социальная реальность значительно более мозаична, а предложенная нами схема указывает лишь крайности, пряча многообразие полутонов. Но для раскрытия полутонов (которое мы осуществим ниже) мы сознательно оголяем мировоззренческие крайности, чтобы придать стройность дальнейшему рассуждению. Не нарисовав этот каркас, мы не сможем понять всю целостную мозаику, ибо «всё смешается в доме Облонских» и отдельные кусочки этой антропологической смальты не займут своё точное место в системе целого. Нужен абрис. И мы продолжим его мысленно рисовать, опираясь на созданный графический образ.

Но для завершения образного ряда добавим каждой мировоззренческой крайности нашей схемы наиболее соответствующие ей *символы*. Наши секторы обретают более ёмкие и отчётливые смыслы, ибо «символ говорит о том, что смысл одного мира лежит в другом мире, что из другого мира подаётся знак о смысле. Символ есть мост между двумя мирами»²¹. На наш взгляд, эта символика очевидна (рис. 2). «Чёрное Солнце»  как гностический мировоззренческий символ «является сокровенным содержанием фашизма»²².

²¹ Бердяев Н.А. Философия свободного духа. Ч. 1. Париж: YMCA-Press, 1927. С. 88.

²² Кургинян С.Е. Метафизическая война. М.: МОФ ЭТЦ, 2013. С. 128.

Таблица 2

Сим- вол	Третий круг		Четвёртый круг	
	Антропологический идеал (норма)	Базовая метафора	Тип социаль- ного уклада	Социальная норма отношений
	святой	Богочеловек Христос	Соборный, братский	Любовь, забота, доверие
	праведный			
	благоверный			
	преподобный			
	и т.д.			
	высоко идейный	Всесторонняя гармо- ничная нравственная личность	«Кто был никем, тот станет <i>всем</i> »	Дружба, уважение
	трудолюбивый			
	организованный			
	духовно богатый			
	морально чистый			
	физически совершенный	Конкурентоспособный лидер свободный творец разумный потребитель	Партнёрский	Толерантность, лояльность
	самореализованная инди- видуальность			
	многоэтажный человек	вершители (элита, пневматики)	«self-made- man»	Отчуждение, страх
		исполнители (надсмотр- щики, психики)		
		рабы (гетто, хилики, соматики)		

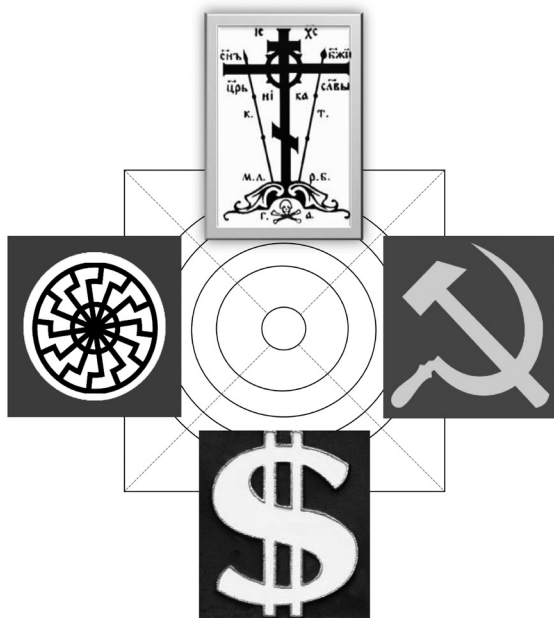


Рис. 2. Типы мировоззренческой символики

1.4. Первая диагональ (D_1): «равенство/неравенство», «религиозное/светское»

Мысленно разделим нашу схему (см. рис. 1) диагональю D_1 (рис. 3) и сравним аксиомы антропологической данности (A_1) с обеих сторон диагонали попарно.

Эта диагональ поможет нам здорово разобраться в необычайно сложном и чрезвычайно важном педагогическом вопросе: «Что есть *справедливость*?». Для того чтобы убедиться, что этот вопрос имеет глубокие педагогические смыслы, достаточно вспомнить о том, что наибольшее количество школьных неприятностей и скандалов разворачиваются вокруг *несправедливо* выставленных оценок. А вся трудность состоит в том, что люди с *разным* мировоззрением *по-разному* отвечают на этот самый вопрос о *справедливости*. В этом нетрудно убедиться, предложив разномастной учительской аудито-

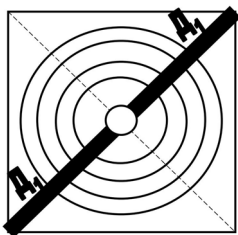


Рис. 3

рии выбрать один из двух вариантов ответов, отличающихся между собой *одной (!) буквой*:

- а) справедливость — это *равное* отношение к разным детям (людям);
- б) справедливость — это *разное* отношение к разным детям (людям).

В аудитории, как правило, наступает замешательство, переходящее в стихийный спор между сторонниками разных мнений. Некоторые умудряются согласиться с обеими позициями, утверждая, что в разных ситуациях надо поступать по-разному (продвинутое приспособленчество). Вторую позицию чаще занимают учителя физкультуры, доказывая, что норматив по прыжкам в длину легче выполнить тому, у кого длиннее ноги, а норматив по подтягиванию на перекладине — тому, у кого меньше масса тела. Учителя физкультуры, которые имеют дело с телесностью детей, неодинаковость которой очевидна (видна очами), начинают утверждать, что, дескать, *кому больше дано* (то ли Богом, то ли природой, то ли родителями), *с того должно быть больше спрошено*. А поскольку длина «математических ног» (в отличие от физкультурных) не очевидна, то учителя математики чаще занимают первую позицию, не сразу соглашаясь, что математические способности тоже у всех разные. А вся суть спора состоит в различии мировоззренческих позиций, которые, как правило, у людей размыты.

Попробуем разобрать эту дилемму о *справедливости*. Для этого вернёмся к первой диагонали (D_1) нашей схемы.

И начнём с *нижней правой части*, которая находится под диагональю. Базовые метафоры *tabula rasa* (все люди изначально никакие) и «*доброе семя*» (все люди изначально добрые и хорошие) имеют одно простое сходство — все люди изначально **одинаковы**. Одни, правда, утверждают, что они «**одинаково** никакие» (*tabula rasa*), а другие уверены в том, что они «**одинаково** хорошие» (*доброе семя*). А коль все *одинаковы* — значит *равны*. А коль *равны*, то и спрашивать надо *одинаково*. Отсюда возникли все тестовые процедуры типа ЕГЭ: одинаковые условия, единые требования, равные возможности. И это называют объективным оцениванием, не всегда осознавая, что объективность и справедливость — это не одно и то же. Изначальная антропологическая ОДИНАКОВОСТЬ (хоть *tabula rasa*, хоть *доброе семя*) порождает идею РАВЕНСТВА. А коль *все люди равны*, то их надо ставить в условия соревнования. Одни соревновались под знаком , и это называлось *соцсоревнование*, другие соревнуются под знаком , и это называется *конкуренция*. Разницу, кстати, чувствуете? *Соцсоревнование* в большей степени предполагает сотрудничество, коллективизм, доминанту на другого и утверждает исконный смысл слова «*соревнование*» (со-ревнование, со-стяжание как совместное, солидарное

ревнование, рвение к общему благу, а не личному, или совместное стяжание этого блага). *Конкуренция* же в большей степени предполагает индивидуализм как доминанту на себя, на собственное благо. *Со-ревнование* — это совместное дело ради общего блага, *конкуренция* — это личное дело ради собственного блага.

Кстати, обе рассмотренные позиции носят сугубо нерелигиозный характер.

Сведём сказанное в промежуточную таблицу 3.

Таблица 3

Мировоззрение	Светское	
Символика		
Антропологическая данность (A_1):	<i>доброе семя</i>	<i>tabula rasa</i>
сходство	Все люди изначально одинаковы	
различие	Одинаково хорошие	Одинаково никакие
Антропологический идеал (A_2)	Самореализованная индивидуальность, self-made-man	Всесторонняя гармоничная личность
Тактика (средства)	Создание условий (поддержка)	Формирование (воздействие)
Социальная идея (понимание социальной справедливости)	Равенство (справедливость есть <i>равное</i> отношение к разным людям)	
Проявление социальной идеи	Конкуренция	Сотрудничество соревнования
Базовое отношение	Толерантность лояльность	Уважение дружба

Эти два светских мировоззрения, утверждающие, что люди изначально *одинаковы*, провозглашают идею ***равенства*** (иногда в совокупности со свободой и братством, иногда нет) и понимают ***справедливость как равное отношение к разным людям***. Соответственно к соревновательности (хоть к соцсоревнованию, хоть к конкуренции) и те и другие относятся как к «двигателю прогресса», как к источнику развития. Справедливости ради надо заметить, что одни ратовали за то, что «каждому по потребностям», а другие напоминали, что «равенство, брат, исключает братство»²³.

²³ Бродский И.А. Соч. Т. II. СПб.: Пушкинский фонд, 2001. С. 181.

Всё принципиально иначе видится с другой (*верхней левой*) стороны диагонали D_1 .

И христианство, и гностицизм утверждают идею *неравенства* людей, но понимают её радикально противоположно.

В христианстве она основывается на антропологической данности (A_1), утверждающей, что человек — это «повреждённый Образ Бога», но у каждого эта повреждённость своя: один талантливый лентяй (повреждено трудолюбие), другой трудолюбивый тугодум (повреждена другая часть человеческой природы). У разных людей повреждены разные «органы» (видимо, резонно вести речь по А.А. Ухтомскому о «функциональных органах»), да ещё и глубина их повреждённости различна. И чем более повреждена целостность конкретного человека, тем больше *любви и заботы* других людей должно быть направлено на него. *Христианское понимание неравенства порождает идею милосердия.*

Принципиально противоположно толкуют неравенство гностики. Напомним, что антропологическое неравенство (соматики, психики, пневматики) у гностиков изначально задано скверным творением Демииурга. И с этим ничего не поделать. Так устроено скверное творение. Одни господа, другие рабы. И в этом скверном мире это, по их мнению, справедливо. *Гностическое неравенство оправдывает господство* одних *и рабство* других. И в истории человечества мы уже неоднократно видели личину гностицизма в самых разных формах расизма, фашизма, нацизма, уменьшительного национализма, утверждавших справедливость господства (расового, национального, религиозного) одних людей над другими. В истории гностицизм как учение никогда не исчезал и добрёл до наших времён: от дохристианских восточных религиозных мистерий через ереси первых веков Симона Волхва, Валентина и Василида до современных всяческих оккультно-псевдопсихологических «теорий» и «учений» о «тайных доктринах» и особо избранных детях-индиго.

Идея *неравенства* провозглашает *справедливость как разное отношение к разным людям*. Но если в христианстве это приводит к необходимости *милосердия* к человеку. Причём больше *милосердия* и *заботы* требуется тому, чья повреждённость человеческой природы более значительна (больные, нищие, убогие). А вот кому больше дано (менее повреждён), с того должно быть и больше спрошено. Гностицизм же (включая неогностицизм) как антихристианское синкретическое учение антропологическим неравенством оправдывает кастовый (и новый неокастовый) уклад, основанный на отчуждении разнокастовых слоёв, на господстве одних, рабстве, страхе и повиновении других. И все (и вершители, и рабы) должны уверовать в справедливость такого устройства. А в современ-

ную эпоху торжества постмодернизма низшим слоям уготована участь приятного умирания лягушки в медленно подогреваемой кастрюле куль-та потребления. А подогревается эта кастрюля всё более изысканными способами рекламы, постепенно срывающей все нравственные запреты и нормативы.

Сведём сказанное во вторую промежуточную таблицу 4, выделив схожее и различное, хотя в этом случае говорить о схожести можно лишь на формальном, а не содержательном уровне. Так, наличие ступенчатой структуры отношений в одном варианте предполагает основанные на любви и доверии $\frac{\text{ответственность}}{\text{послушание}}$, а в другом — основанные на отчуждении и страхе $\frac{\text{повелевание}}{\text{подчинение}}$. Формально ступенчатость присутству-

ет, но выстраивается на разных основаниях. Гностическая ступенчатость многоэтажна, а христианская — иерархична.

Таблица 4

Мировоззрение	Религиозное	
Символика		
Антропологическая данность (A_1):	Повреждённый Образ Божий	Дикий зверь
сходство	Люди изначально неодинаковы	
различие	У каждого своя повреждённая Образа	Пневматики психики соматики (хилики)
Антропологический идеал: (A_2)	Богочеловек Иисус Христос	Человекобог, ницшеанский сверхчеловек
сходство	Наличие ступенчатости	
различие	Ответственность и послушание	Повелевание и подчинение
Тактика (средства)	Исцеление (восстановление)	Обуздание (угрозы, надзор, наказание)
Социальная идея (понимание социальной справедливости)	Неравенство (справедливость есть <i>разное</i> отношение к разным людям)	

Окончание табл. 4

Мировоззрение	Религиозное	
Проявление социальной идеи	Милосердие	Господство/рабство
Базовое отношение	Любовь, забота	Отчуждение, страх

1.5. Вторая диагональ (D_2): «быть/иметь»,
«доминанта на другого/доминанта на себя»

Теперь мысленно разделим нашу схему (см. рис. 1) по диагонали D_2 (рис. 4) и сравним аксиомы антропологической данности (A_1) с обеих сторон диагонали попарно.

Эта диагональ не только поможет нам ответить на вопрос Эриха Фромма «*Иметь или быть?*», но и вслед за ним повторить и наглядно увидеть, «что различие между бытием и обладанием, так же как и различие между любовью к жизни и любовью к смерти, представляет собой коренную проблему человеческого существования; эмпирические антропологические и психоаналитические данные свидетельствуют о том, что *обладание и бытие являются двумя основными способами существования человека, преобладание одного из которых определяет различия в индивидуальных характерах людей и типах социального характера*»²⁴.

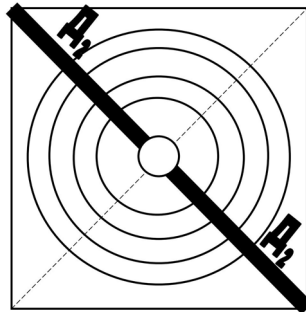


Рис. 4

Одна из доминант, определяющая присутствие «человеческого в человеке», по мнению А.А. Ухтомского, состоит в наличии *доминанты на другого*. Наличие такой доминанты определяет *верхнюю правую часть* нашей схемы. Для того чтобы человек обладал этой доминантой, он должен иметь некую *высшую ценность*, которая была бы выше его собственной жизни.

Допускаете ли вы, что при необходимости пожертвовать собой кто-то сегодня произнесёт фразу: «Если не вернусь, считайте меня... (нужное впишите — единокоросом, либералом, демократом, эсером и даже коммунистом)!»? Почему вы улыбаетесь? Не верите в то, что это возможно? Я тоже не очень верю. И знаете почему? Потому что самопожертвование возможно только при наличии *высших ценностей*. А высшая цен-

Допускаете ли вы, что при необходимости пожертвовать собой кто-то сегодня произнесёт фразу: «Если не вернусь, считайте меня... (нужное впишите — единокоросом, либералом, демократом, эсером и даже коммунистом)!»? Почему вы улыбаетесь? Не верите в то, что это возможно? Я тоже не очень верю. И знаете почему? Потому что самопожертвование возможно только при наличии *высших ценностей*. А высшая цен-

²⁴ Фромм Э. Забытый язык. Иметь или быть? М.: АСТ, 2009. С. 229.

ность — это та, за которую можно и нужно отдать собственную жизнь. «Жить стоит только тем и верить стоит в то, за что стоит бороться и умереть, ибо смерть есть истинный и высший критерий для всех жизненных содержаний»²⁵. Нас от таких ценностей отучили. Не от кого сегодня услышать: «За Христа!», «За Родину!», «За веру!», «За царя!», «За Отечество!» Ценности, за которые люди готовы умирать, возможны и под знаком , и под знаком . В этих мировоззрениях доминирует установка «БЫТЬ!»

Наличие доминанты на другого рождает солидарность, которая под знаком  становится *коллективизмом*, а под знаком  становится *соборностью*. Это светский и религиозный варианты человеческой *солидарности*. Не зря же сегодня некоторые утверждают, что «Моральный кодекс строителя коммунизма» «списан» со скрижалей синайского законодательства или Нагорной проповеди. Мы далеки от этого мнения. Видимо, это утверждают те, кто давно не держал в руках тексты этого Кодекса и Священного Писания. Но такие нравственные принципы Морального кодекса как «каждый за всех, все за одного» или «человек человеку друг, товарищ и брат» явно и принципиально отличаются от slogana фирмы Pepsi «Бери от жизни всё».

Разумеется, нам в голову не приходит ставить эти ценности в один ряд. Но общее в этих двух мировоззренческих системах это то, что эти *высшие ценности есть*. Вот сравнительная таблица этих двух мировоззрений.

Таблица 5

Мировоззренческая установка	Быть	
Символика		
Антропологическая данность (A ₁):	<i>Повреждённый Образ Божий</i>	<i>Tabula rasa</i>
сходство	Одинаково	
различие	Все люди изначально неодинаковы	Все люди изначально одинаковы
Антропологический идеал (A ₂):	Богочеловек Иисус Христос	Всесторонне развитая и гармоничная личность
сходство	Антропологический идеал един для всех	
различие	Образ конкретен	Образ неконкретен
Тактика (средства)	Исцеление (восстановление)	Формирование (воздействие)

²⁵ Ильин И.А. Собр. соч. в 10 т. Т. 1. М.: Русск. книга, 1996. С. 52.

Окончание табл. 5

Мировоззренческая установка	Быть	
Социальная доминанта	Солидарность, даяние (доминанта на другого)	
Проявление социальной идеи	Соборность, братство	Коллективизм, товарищество
Базовое отношение	Любовь, забота	Уважение, дружба

Сегодня высшие ценности возвращаются в воспитательную теорию и практику, их до конца, надеюсь, не смысла мутная волна либеральной риторики о воспитании прагматичных лидеров, в сознании которых не должно быть места жертвенности и подвигу. Да что там подвигу! Нет места простой заботе и простому продуктивному труду.

Логика обладания «ИМЕТЬ» (*нижняя левая часть* схемы), основанная на эгоистической доминанте на себя, тоже может иметь нерелигиозный и религиозный варианты. Секулярный вариант индивидуализма — это жизненная философия *потребительства* («потреблятства»²⁶), которое становится и целью, и ценностью. Религиозный вариант индивидуализма — это *самообожение, человекобог*.

Таблица 6

Мировоззренческая установка	Иметь	
Символика		
Антропологическая данность (A ₁):	<i>Доброе семя</i>	<i>Дикий зверь</i>
Антропологический идеал (A ₂)	Самореализованная индивидуальность, self-made-man	Человекобог, ницшеанский сверхчеловек
Единого для всех идеала нет		
Тактика (средства)	Создание условий (поддержка)	Обуздание (угрозы, надзор)
Социальная доминанта	Эгоизм, индивидуализм (доминанта на себя)	
Проявление социальной идеи	Потребительство	Самообожение
Базовое отношение	Толерантность, лояльность	Отчуждение, страх

²⁶ Де Грааф Дж., Ванн Д., Нэйлор Т. Потреблятство. Болезнь, угрожающая миру / Пер. с англ. Н. Макаровой. Екатеринбург: Ультра. Культура, 2005.

1.6. Антропологическая «роза ветров»

Сведём первоначальную логико-смысловую модель (см. рис. 1), все шесть таблиц и символику (см. рис. 2) в единую графическую карту-схему (рис. 5).

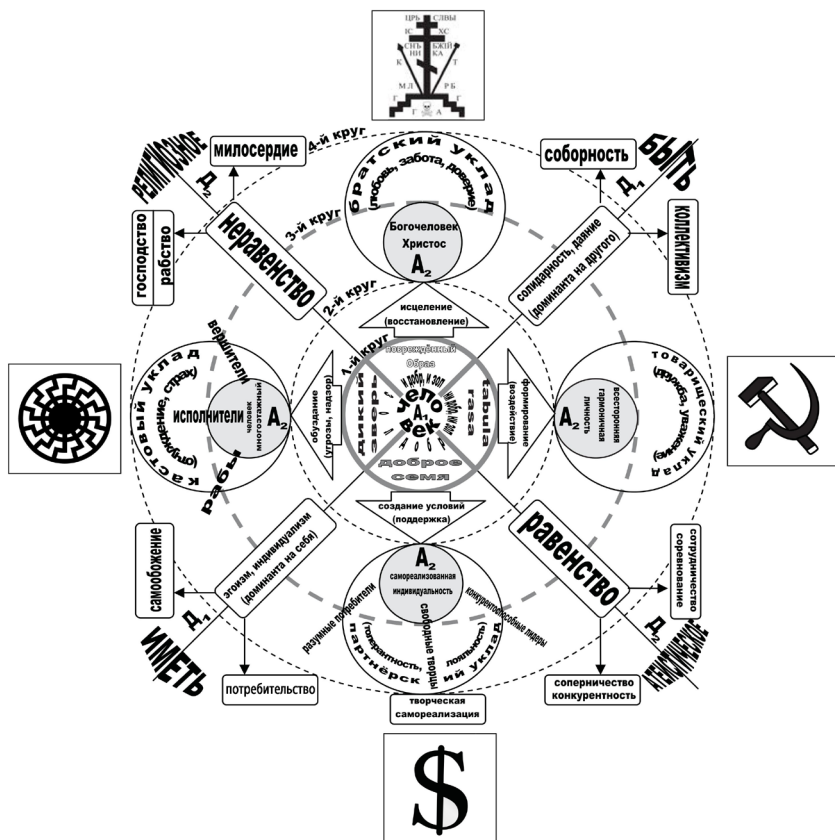


Рис. 5

Таким образом, нами предложена система социально-антропологических координат, «роза антропологических ветров», в которой заданы мировоззренческие (по сути, цивилизационные) крайности, имея которые, можно более осознанно выстраивать: а) антропологические полутона между осями крайностей; б) выстраивать аксиоматические основания человековедческих наук (в первую очередь педагогики). И если между

крайностями антропологической данности (аксиоматика A_1) полутона выделить почти невозможно, то антропологические идеалы (аксиоматика A_2) могут быть чрезвычайно многообразны. Так, несмотря на единство изначальной формулы человеческой данности, *tabula rasa* Аристотеля, *tabula rasa* Джона Локка и *tabula rasa* советской науки будут двигаться к разным антропологическим идеалам, и это будет порождать разные педагогики и разные антропологии. Но в многообразии социально-антропологических и культурно-антропологических полутонов необходимо разбираться отдельно...

Послесловие к первой главе

Педагогическая беда нашего Отечества сегодня по-крупному состоит в том, что до сих пор перед мысленным взором и учителя, и родителя, и любого гражданина не сформулирован до конца ни образ будущего Отечества (что мы строим?), ни образ человека, необходимого для этого будущего (кого мы воспитываем?). Сто лет назад были перечёркнуты и образ будущей России как великой православной империи, и образ Христа как антропологический идеал, и образы христианской святости как примеры для воспитания. Тогда было отменено восхождение человека к Богу. Но как-то ещё теплилось пусть суррогатное, но всё же восхождение к некому абстрактному «Новому человеку». Но тридцать лет назад были перечёркнуты и образ безбожного «светлого коммунистического будущего» как общества, которое пробуждает и раскрепощает «в каждом человеке высшие творческие способности»²⁷, и этот образ Нового человека, и образ советского героизма и подвижничества как примеры для воспитания. Всякое восхождение было отменено. А взамен перед носом успешного подростка повесили псевдообраз-«идеал» какого-нибудь конкурентоспособного лидера-кумира, а для проигравших конкуренцию — образ «компетентного функционера одной кнопки» и примитивного «квалифицированного потребителя».

²⁷ Кургиян С.Е. От Поклонной до Колонного. Роль нашего движения в той политической войне, которая определяет облик современной России. М.: МОФ ЭТЦ, 2013. С. 72.

Эссе первое АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ИДЕАЛ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЦЕЛЬ: КАК ИХ НЕ ПЕРЕПУТАТЬ?

Начну с нескольких принципиальных цитат, раскрывающих цель образования в разные эпохи.

Начнём с документа 1874 года: «Ученики гимназий и прогимназий должны постоянно иметь в виду цель учения вообще и гимназического в особенности, выраженную в словах молитвы пред учением — „возрасти“ (умственно и нравственно) „Создателю нашему во славу, родителям же нашим на утешение, Церкви и Отечеству на пользу“. Проникаясь всё более и более духом Христова учения, они должны всеми силами своей души стремиться к совершенствованию своему во всех отношениях, по слову Спасителя: „Будите вы совершени, якоже Отец ваш небесный совершен есть“ (Матф. 5: 48)»²⁸.

Один из ведущих богословов страны профессор А.И. Осипов пишет: «Цель образования была ясна: указать человеку путь, средства, условия очищения и восстановления в себе „прежде падшего“ образа Божия, уподобления Христу, показавшему совершенный образ человечности в условиях этого мира»²⁹.

Цель советского образования была весьма точно определена в Большой советской энциклопедии и формулировалась так: «планомерное, целеустремлённое и систематическое формирование всесторонне и гармонично развитой личности в процессе построения социализма и коммунизма»³⁰. Что понимать под «всесторонне и гармонично развитой личностью», вполне доступно объяснял вузовский учебник научного коммунизма: «Коммунистическое воспитание — это целенаправленное формирование всесторонне развитых людей, гармонически сочетающих высокую идейность, трудолюбие, организованность, духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство»³¹.

²⁸ Правила для учеников гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения // Журнал Министерства народного просвещения. 1874. Май. Ч. CLXXII. С. 168.

²⁹ Осипов А.И. Русское духовное образование // Журнал Московской Патриархии. 1998. № 3. С. 52–61.

³⁰ Коммунистическое воспитание // Большая советская энциклопедия. 3-е изд. Т. 12. М.: БСЭ, 1973. С. 575.

³¹ Федосеев П.Н. и др. Научный коммунизм: учебник для вузов. 5-е изд. М.: Политиздат, 1982. С. 396. В этом определении сегодня могут не устраивать слова «формирование» и «гармоническое». Первое по сути, второе по форме. 1. Формирование – это всё же формовка извне, которая забывает о внутреннем самодвижении человека. 2. Человек всё же может быть гармоничным, в отличие от колебаний, которые могут быть гармоническими.

Что общего между православной и советской формулировками образовательных целей, таких разных и непохожих? А общее то, что они *одинаково недостижимы*. Эти цели запредельны.

Вы можете представить себе, чтобы кто-то из православных педагогов или священников в лоб воспитаннику заявил: «Стань Христом! Будь совершенным, как Отец Наш Небесный!» А как же педагогическая заповедь о том, что перед воспитанником нельзя ставить недостижимые цели?

На советское требование педагога непременно стать «всесторонне и гармонично развитой личностью» воспитанник резонно заявит: «А как кто?» А потом вдогонку ещё и вопрос задаст: «А сколько сторон у всесторонне развитой личности? И какие эти стороны?» И педагог, скорее всего, разведёт руками. Ибо этот педагогический идеал, который когда-то был целью советского воспитания, *неконкретен*. Он *носит явно выраженный собирательный характер*. Будь трудолюбивым, как Стаханов! Люби Отечество, как Павка Корчагин! Будь храбрым, как Юрий Гагарин! Будь умным, как... и так далее.

И предельно ясный и конкретный евангельский Образ Христа, и предельно *размытый и абстрактный* образ «всесторонне и гармонично развитой личности» *одинаково недостижимы*, поэтому они не могут быть педагогической целью, которая *должна быть достижимой*. Поэтому приведённые выше хорошо известные формулировки и православной, и советской педагогических целей, видимо, неточны. Ибо произошла путаница между *антропологическим идеалом*, который точно необходим, и *педагогической целью*.

Различие между недостижимым *антропологическим идеалом* как ярким манящим ориентиром, к которому восходит человек, и *педагогической целью* как ожидаемым и достижимым состоянием воспитанника очень чётко и внятно прояснил ещё в 1844 году автор первой в России учебной книги по воспитанию, ректор Московской духовной академии архиепископ Евсевий (Орлинский) (1806–1883).

Как будто на столетие вперёд апологетам советской педагогики он пишет: «Нам не нужны вымышленные идеалы, — для нас высочайший образец совершенного человечества есть Богочеловек Иисус Христос. Чем мы бываем подобнее сему Первообразу, чем более Христос вселяется в нас Своею благодатию, тем становимся мы совершеннее»³². Ни в коем случае из-за недостижимости антропологического идеала мы не призываем от него отказаться. Напротив, он должен быть главным *ориентиром* для любого человека, в том числе и для наших воспитанников.

³² Евсевий (Орлинский), архиеп. О воспитании детей в духе христианского благочестия. М.: Тип. Августа Семена при Императорской медико-хирургической академии, 1844. С. 2.

В слово «ориентир» мы вкладываем изначальный его смысл. Этимологически слово «ориентир» происходит от латинского *oriēns* — «восходящее солнце, восток» (к *orior* «вставать, восходить, начинаться»)³³, из праиндоевр. **ergh* — «двигать, поднимать». В.И. Даль и вовсе считает правильное французское *orienter* переводить как «овосточиться»³⁴. Всё это точно ложится в антропологический подход психологической науки и педагогику вочеловечивания и восхождения (овосточивания) человека. Ориентировать — направлять человека к восхождению, к совершенствованию, поднимать ввысь. Педагогическое ориентирование есть направление к восхождению на вершину (к *акмѣ*). **«Мировая история имеет единый вектор движения, имя которому „Восток”. Мировая история есть направленный процесс: человека к Богу и Бога к человеку, человека — к Востоку, Бога — от Востока»**³⁵.

Само понятие «ориентир», на наш взгляд, целиком и полностью созвучно с установкой разрабатываемого нами под руководством В.И. Слободчикова антропологического подхода на необходимость *во-человечивания* как антропопрактики восхождения человека к образу антропологической полноты и совершенства³⁶.

Так вот, *антропологический идеал* — это ориентир, источник Света на пути совершенствования, восхождения, овосточивания человека. «*Ex oriente lux!* — когда-то воскликнул В.С. Соловьёв. — С Востока свет, с Востока силы!»³⁷. Так и мы, подобно волхвам, которые «видели звезду Его на востоке и пришли поклониться Ему» (Мф 2: 2), идём ко Христу, ибо видим Свет Его.

Педагогическая цель — это то достижимое промежуточное состояние человека, до которого педагог (воспитатель, наставник) может и должен довести своего воспитанника. Эта цель должна быть осуществимой. Педагог как детоводитель не должен водить до бесконечности. Он ведёт воспитанника до определённого состояния, которое и должно быть *педагогической целью*. «Воспитание всегда должно стремиться к тому, чтобы оно со дня на день становилось для воспитанника *менее нужным*»³⁸. Эта очевидная и одновременно парадоксальная мысль,

³³ Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. В 2 т. Т. 1. М.: Рус. яз., 1999. С. 605.

³⁴ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 2. СПб.-М.: Изд. т-ва М.О. Вольф, 1905. С. 1790.

³⁵ Авдеенко Е.А. «Восток» в библейской картине мира // Русское слово. 2016. № 6 (20). С. 50–53.

³⁶ См. подробнее главу вторую.

³⁷ Соловьёв В.С. Стихотворения. 6-е изд. М.: Изд. Сергея Соловьёва, 1915. С. 97.

³⁸ Евсевий (Орлинский), архиеп. О воспитании детей в духе христианского благочестия. Москва: Тип. Августа Семена при Императорской медико-хирургической академии, 1844. С. 61.

написанная владыкой Евсевием (Орлинским), достойна того, чтобы быть оформленной на стене в учительской каждой школы.

Он же сформулировал следующее определение: «под воспитанием разумею намеренное влияние на образование и облагораживание воспитанника, посредством которого надобно доводить его до такого нравственного состояния, в котором он мог бы *без постороннего руководства* располагать собою согласно со своим *временным и вечным назначением*»³⁹ (в обеих цитатах курсив мой. — А.О.). Владыка Евсевий даёт ясно понять, что человека не надо воспитывать всю его жизнь (тем более формировать на 100%, как того требовало марксистское человековедение). Человека необходимо воспитывать лишь до того момента, когда воспитание станет *ненужным* (или в худшем случае *бесполезным* или *бессмысленным*). А ненужным оно станет только тогда, когда достигнет своей предельной (временной, земной, *достижимой*, здешней) цели, когда воспитанник обретёт **самостояние** как способность и возможность *без постороннего руководства* идти по пути восхождения к недостижимому антропологическому идеалу как запредельной (вечной, неземной, недостижимой, нездешней) цели. «Самостоянье человека» как «залог величия его» (А.С. Пушкин), как «чувство собственного духовного величия» (И.А. Ильин) — это и есть реальная достижимая педагогическая цель.

И тогда *антропологический идеал* (для христианина — Иисус Христос как Новый Адам, для светско-советского педагога — «Новый человек», «всесторонне и гармонично развитая личность») — это тот недостижимый идеальный ориентир, к которому должен устремляться человек *сам*, а *педагогическая цель* — это то *достижимое* состояние воспитанника, к которому его должен подвести педагог, чтобы дальше человек самостоятельно *без постороннего руководства* восходил по мере его сил к *недостижимому* антропологическому идеалу.

Это состояние воспитанника мы вслед за владыкой Евсевием (Орлинским) считаем верным именовать **зрелостью**: «Воспитание берёт воспитанника под свою опеку только для того, чтобы он, по достижении *зрелости*, *сам* продолжал своё образование. ... Особенно в нравственном отношении *никогда нельзя достигнуть полного совершенства, но к нему всегда можно только более и более приближаться*. Хотя воспитание должно руководить юного путника на прямую дорогу, но идти по ней к последней цели он должен уже *сам*, и в этом состоит его постоянная обязанность, простирающаяся на всю жизнь. Горе воспитаннику, если он там, где кончилось для него воспитание,

³⁹ Там же. С. 10.

останавливается и не хочет идти вперёд по указанной ему дороге!»⁴⁰ (курсив мой. — А.О.).

Зрелость — это и есть состояние *самостояния* человека. И это ясно понимали и в дореволюционной системе народного просвещения, и в советской системе народного образования, выдавая выпускникам документ с ясным и понятным названием «аттестат зрелости». Такое название этот документ носил в царской России с 1872 по 1917 год и в СССР — с 1944 по 1962 год.

Возможно ли сегодня возвращение такого названия документа? Вряд ли. Прежде чем возвращать аттестат зрелости, *надо избавляться от тотальной инфантильности и возвращать зрелость*. А для этого необходимо ясное понимание того, что педагогическая цель состоит в доведении воспитанника до состояния *самостояния* и *зрелости*, после чего он дальше *сам* устремляется к выбранному им жизненному идеалу. И если он вдруг к нашему огорчению выбирает не тот антропологический идеал, к которому мы его пытались приобщить, то нам необходимо набраться педагогического терпения и такта не быть навязчивыми, ибо мы не вправе лишать его той свободной воли, данной ему свыше.

⁴⁰ Там же. С. 61.

Глава вторая¹

ЧЕЛОВЕК МЕЖДУ ВОСХОЖДЕНИЕМ И НИСХОЖДЕНИЕМ, ИЛИ ТИПЫ ПРАКТИК ЧЕЛОВЕКООБРАЗОВАНИЯ

2.0. Постановка проблемы и определение понятий

Любая гуманитаристика, будь то педагогическая (или психологическая) наука или практика, будь то социология или философское учение о человеке, всегда выстраивается на некоей определённой мировоззренческой основе, в которой проглядывает та или иная антропология, то или иное представление о «человеке вообще». Разумеется, мы имеем в виду не ту антропологию, которая изучает различия в цвете кожи и форме черепа. А ту, которая выясняет сущность и смысл человеческого пребывания во Вселенной. И вот тут-то антропологии бывают не только разными, но и даже взаимно исключающими.

В фундаменте любой педагогики находятся те или иные методологическо-аксиоматические основания, на которых выстраиваются разные педагогики. Разная антропологическая аксиоматика порождает разные учения о человеке, о его началах (происхождение) и концах (цели и смыслы). А на разных антропологиях выстраиваются разные педагогики с разными целями и разным видением Образа идеального будущего. Этому и была посвящена первая глава этой книги.

Разные антропологические аксиоматики порождают разные образы образования. Произнося слово «образование», мы имеем в виду здесь не совокупность образовательных институтов, не систему образовательных деятельности, нормативно закреплённых организованностей, а прежде всего смысловой концепт «образование человека во времени истории и пространстве культуры»². Попытка их смешивания порождает уродливые кентаврические образы: либо толерантность пытаются «скрестить» с коллективизмом, либо патриотизм «женить» на лидерстве. Но разные виды, как известно, либо не скрещиваются, либо дают бесплодное потомство. Надо бы это помнить. Иначе так и будем плодить уродливых кентавров и умножать образования. А хотелось бы всё-таки, чтобы у образования был ясный и высокий Образ, и оно ему соответствовало, то есть было бы со-Образным.

Далеко не все методологические фундаменты выстраиваются снизу,

¹ Написано в соавторстве с В.И. Слободчиковым.

² См. подробнее: Слободчиков В.И. Содержание возрастов и возрастных переходов в антропологической теории развития // Деятельностный подход в образовании: монография. Кн. 3. / Сост. В.А. Львовский. М.: Некоммерческое партнёрство «Авторский клуб», 2020. С. 160–197.

то есть имеют причинно-следственную природу. Педагогика — наука о будущем, поэтому её главные основания находятся вверху и впереди, ибо они носят ценностно-целевой характер. Разным антропологиям соответствуют разные типы *практик человекообразования*.

Под **человекообразованием** мы понимаем *процесс становления самого человека* (был одним, стал другим) *в результате влияния всех* (организованных и стихийных) *факторов, составляющих тот или иной тип общественного уклада*. В свою очередь, *общественный уклад* — это *устоявшаяся система связей и отношений в обществе, принятых в нём в качестве естественной и безусловной нормы*. А поскольку общественные нормы в разных укладах серьёзным образом отличаются, то и практики человекообразования будут различны.

На наш взгляд, ключевых (основополагающих) типов глобальных практик человекообразования четыре: две *практики восхождения человека* и две *практики его нисхождения*. Перечислим их в порядке убывания потенциала *«собственно человеческого в человеке»*:

- 1) вочеловечивание,
- 2) очеловечивание,
- 3) обесчеловечивание,
- 4) расчеловечивание.

Таким образом, **главная задача** этой главы состоит в точном определении признаков разных практик человекообразования с целью упреждения их смешивания в неудобоваримые конгломераты, в несъедобные миксты. *Гуманитарное мышление должно быть мировоззренчески ясным*. А ясное гуманитарно-антропологическое мышление даст ясные *практики* в педагогике, психологии, социальной работе. Это особенно важно для педагогических коллективов, в которых зачастую «в друзьях согласия нет». А нет либо по причине разновекторного мировоззрения, либо по банальной причине его полного отсутствия. Вопрос: «Вы кого воспитать хотите?» — очень часто ставит в тупик педагогов и родителей. А управленцы чаще всего и вовсе не задают себе подобных вопросов.

Читая диссертации и присутствуя на их защитах, мы очень часто видим, как претендующие на учёные степени «впрягают» в свои размышления одновременно «коня и трепетную лань», вливая в один флакон зачастую исключаящие друг друга ценности: патриотизм и мультикультурализм, толерантность и солидарность, конкуренцию и соборность, лидерство и коллективизм и т.д. И в первую очередь это касается пси-

холого-педагогических и социологических наук. Соискатель, не определившийся с собственным мировоззрением, начинает выдавать совершенно неприемлемые «самодельные» методорекомендации о воспитании тех или иных качеств. Ещё страшнее, если он становится управленцем или методистом.

2.1. Архитектоника методологических оснований проблемного поля практик человекообразования

Каждая из выше обозначенных практик обуславливается определённым **мировоззренческим форматом**, состоящим из семи *методологическо-аксиоматических оснований*³, которые отвечают на вполне определённый вопрос. Совокупность этих вопросов и составляет *проблемное поле* любой практики человекообразования. Несмотря что часть из этих оснований уже описана в первой главе, мы их повторим, расширим и детализируем.

Первое аксиоматическое основание отвечает на вопрос: «Какова изначальная природа человека?» (Каков ребёнок изначально? Каким он нам дан?), и его разумно назвать **антропологической данностью**. Ответив на этот вопрос, мы сможем определить главную **педагогическую тактику** («Как учить и воспитывать?»), которая составляет *второе методологическое основание*. Как я уже писал в предисловии к этой книге, если педагог верит в то, что ребёнок изначально никакой (*tabula rasa*, бесформенный кусок глины), то его лепят и подвергают формовке (формируют). Если воспринимают его, как новый сложный компьютер с хорошим объёмом памяти, его загружают, программируют и активируют. Если убеждены, что он дикий необузданный зверёныш, к нему применяют методы дрессуры.

Мы уже сказали, что не все основания внизу. Если педагогическая тактика — это следствие антропологической данности, изначальности, то антропологический идеал как бы диктуется свыше, из будущего. **Образ желанного будущего** (сегодня это вопрос о национальной идее «В каком будущем мы хотим жить?») как стратегическая сверхзадача общества, *создающего для себя свою образовательную систему* (подчёркнём — *свою и для себя*, а не для «чужого дяди») есть *третье методологическое основание*. «Родина — это движение народа по своей земле из глубин веков к желанному будущему, в которое он верит и создаёт

³ См. подробнее: Слободчиков В.И. Гуманитарно-политический кризис отечественного образования // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 1 (41). С. 10–14; Слободчиков В.И. Остапенко А.А. Системный кризис образования и пути выхода из него. М.: НИИ школьных технологий, 2017. 28 с.

своими руками для себя и своих поколений»⁴ (курсив наш. — В.С., А.О.). И этот образ «желанного будущего» позволяет сформулировать **антропологический идеал** («Кого мы хотим воспитать?», иногда говорят «образ выпускника») как предполагаемый подлинный результат образования, который определяет **четвёртое методологического основание**. Связь между третьим и четвёртым основаниями ценностная и телеологическая, а не причинно-следственная. Мечта о будущем как бы притягивает это будущее и позволяет ответить на вопрос: «Какой человек нужен для этого будущего?»

Педагогическая тактика (второе основание) как следствие антропологической данности (первого основания) и антропологический идеал (четвёртое основание) как ценностно-целевое следствие Образа желанного будущего (третьего основания) позволяют сформулировать для любого типа мировоззрения **цель образования** («Кого и как надо учить и воспитать?»). Стратегия (кого?) + тактика (как?) = цель.

Образ желанного будущего (национальная идея) позволяют также выстроить преимущественный **тип общественного уклада** («Что есть норма человеческих отношений?») как **пятое методологическое основание** и **профессионально-антропологический идеал педагога** («Кто будет возвращать человека будущего?») как **шестое методологическое основание**.

Ясность и непротиворечивость этих *шести* оснований позволяет безошибочно определять **седьмое методологическое основание** — **содержание образования человека и содержание образовательных процессов и педагогической деятельности** («Чему и кого будем учить и воспитывать?»).

Изобразим всю архитеконику *методологических оснований проблемного поля образования* в виде логической блок-схемы (рис. 6), из которой хорошо видно, что часть методологических оснований действительно находятся «внизу» и носят *причинно-следственный* характер, а иные основания определяют образовательную реальность *ценностно-телеологически* «свыше».

Эти семь оснований составляют **методологию гуманитарно-антропологического подхода** и определяют тип самого педагогического «производства» как определённого **типа практики человекообразования**, которая призвана обеспечить достижение своего антропологического идеала.

⁴ Толстой А.Н. Собр. соч. в 10 т. Т. 10. М.: Гослитиздат, 1961. С. 506.

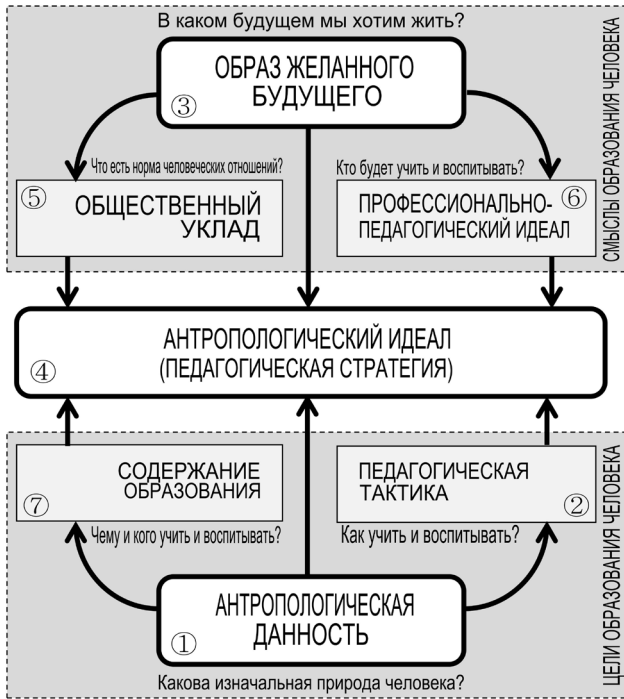


Рис. 6. Архитектоника методологических оснований проблемного поля образования

2.2. Антропологическая данность, антропологический идеал, общественный уклад — базовые основания практик человекообразования

Почему мы выделяем именно *четыре* типа практик человекообразования? Это обусловлено четырьмя крайностями антропологической аксиоматики во взгляде на изначальную природу человека вообще и ребёнка в частности. Человек в разных аксиоматиках изначально либо **никакой** (чистый лист), либо **хороший и добрый**, либо **плохой и злой**, либо **всякий**.

Постройка образов образования (рис. 7) и конструкций антропологических (психологических, педагогических, социальных) учений и практик зависит от следующих трёх (из семи) основанных на заданных выше вопросах аксиоматических оснований: а) аксиомы об изначальной природе человека вообще и ребёнка в частности (круг первый, **антропологическая**

данность); б) аксиомы образовательного идеала человека (круг второй, **антропологический идеал**) как предполагаемого результата; в) аксиомы о норме человеческих отношений (круг третий, **общественный уклад**).

По сути, на рисунке 7 мы видим уже подробно описанную графическую карту-схему (см. рис. 5), но представленную в виде наглядной логико-смысловой модели.

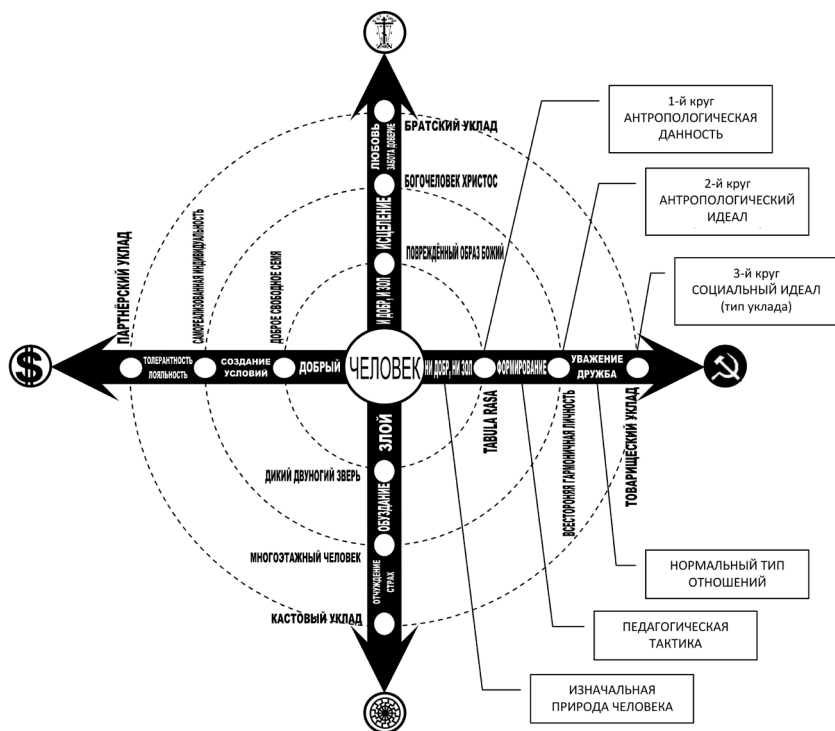


Рис. 7. Виды образов образования

Подчеркнём ещё раз, что ответ на первый вопрос: «Какова изначальная природа человека?» — позволяет определить педагогическую тактику и ответить на вопрос: «Как его учить и воспитывать?» А ответ на второй вопрос: «Каким человек должен стать?» — позволяет определить педагогическую стратегию как антропологическую цель (табл. 7).

Разберёмся более подробно с каждой антропологической аксиомой.

Аксиома об изначальной природе человека (первый круг) определяет педагогическую тактику (отрезок между первым и вторым кругами). Очевид-

но, что в зависимости от того, в какую изначальную природу своего ребёнка мы *верим*, мы по-разному его будем воспитывать. Если *верим* в то, что ребёнок от рождения «чистый лист» (*tabula rasa*), мы будем его *формировать* (то есть придавать форму изначально бесформенному, тактика лепки). Если *верим* в то, что он изначально несёт «повреждённый Образ Бога» (как место борьбы между добром и злом), мы будем его *восстанавливать и исцелять* (тактика реабилитации). Если *верим* в то, что он изначально не повреждён, а *чист и добр*, мы его халим и лелеем, *создавая благоприятные условия*. А если *верим* в то, что он *зол и гадок* (двуногий зверь), мы будем его дрессировать через *угрозы, надзор и наказания* (тактика Иоганна Гербарта). Таким образом, различные ответы на вопрос: «Какова изначальная природа ребёнка?» — порождают разные педагогические тактики, а стало быть, и разные средства образования человека. Можно выделить четыре крайние взаимно исключающие педагогические тактики (см. табл. 1 в первой главе).

Таблица 7

	Ключевой вопрос?	Антропологическая аксиома и следствия из неё	Место на рисунке 2
1	Какова изначальная природа человека?	Антропологическая данность	Первый круг
1а	Как его учить и воспитывать?	Педагогическая тактика	Отрезок между первым и вторым кругами
2	Каким человек должен стать?	Антропологический идеал (педагогическая стратегия)	Второй круг
3	Какова норма человеческих отношений?	Общественный уклад	Третий круг
3а	На каких основаниях выстраивается норма человеческих отношений?	Социокультурные ценности	Отрезок между вторым и третьим кругами

Аксиома антропологического идеала (второй круг) определяет педагогическую стратегию и конечную цель того или иного образования. Если первая аксиома определяет, **как** учить и воспитывать (лепить, обуздывать, лечить) человека, то вторая — **куда**, в какую сторону должно быть направлено это **как**. Обе эти аксиоматики (**как?** и **куда?**) определяют цели образования для разных мировоззренческих позиций. По сути, они определяют *антропологический идеал* как **норму** и путь к ней.

В прошлом веке перечисленные мировоззренческие крайности взглядов на человека породили четыре ярко отличающиеся друг от друга пе-

дагогики (а впоследствии и психологии, и социологии): *христианскую* (верхний вектор), *советскую* (правый вектор), *либерально-гуманистическую* (левый вектор) и *гностико-фашистскую* (нижний вектор).

Каждая из этих систем гуманитарного знания формулировали свой *идеал человека* и свою *норму человеческих отношений*.

Третья **аксиома** как раз и определяет **общественный уклад** (третий круг) и **норму общественных отношений** (отрезок между вторым и третьим кругами). В разных обществах образ социальной нормальности неодинаков, спектр этого образа широк: от любви и доверия через толерантность и лояльность к ненависти, презрению и надзору.

Подробно эти образы мы описали в первой главе и привели в сводной таблице 2.

2.3. Типы практик человекообразования

Рассмотрим все четыре типа практик человекообразования, опираясь на перечисленные методологические основания, определив *мировоззренческий формат* каждой.

Подробный анализ каждого типа практики мы будем осуществлять, двигаясь по таблице 8 сверху вниз, чтобы постепенно выяснять, какие *антропологические утраты* несёт каждая из опускающихся вниз ступеней.

Первая (высшая) ступень. Вочеловечивание — наиболее полная в своей ценностно-смысловой определённости практика человекообразования, в основе которой лежит *религиозное мировоззрение*, раскрывающее начало, завершение и смысл бытия человека в этом мире и в мире Ином. Целевой ориентир и способ его достижения — воцерковление и обожение человека, его *уподобление* Личности вочеловечившегося Спасителя.

Вочеловечивание как предлагаемое нами психолого-педагогическое понятие не тождественно богословскому понятию *вочеловечение*. **Вочеловечение** (εὐανθρώπιση) — это процесс Боговоплощения, выраженный известными формулами святителей Григория Богослова («дабы и мне быть богом, поколику Он стал человеком»⁵) и Афанасия Великого («Оно [Слово] вочеловечилось, чтобы мы обожились»⁶). *Вочеловечение + вочеловечивание* — это антиномичное единство двух встречных вертикальных процессов: 1) Боговоплощения и 2) обожения человека в его восхождении к Богу. С одной стороны, *вочеловечение* — это Боговоплощение ради нас, а с другой стороны, *вочеловечивание* — это обожение человека как избавление его от повреждённости грехом ради Бога.

⁵ Григорий Богослов, архиеп. Константинопольский. Творения. Ч. 3. М.: Тип. Августа Семена, 1844. С. 73.

⁶ Афанасий Великий, архиеп. Александрийский. Творения. Ч. 1. Изд. 2-е, испр. и доп. Свято-Троицкая Сергиева Лавра: Собств. тип., 1902. С. 260.

Вочеловечение — это однократный акт, направленный от Бога к человеку, а *вочеловечивание* — длящийся процесс, направленный от человека к Богу. Точка встречи — Богочеловек Христос (рис. 8). Антиномия *вочеловечения-вочеловечивания* складывается: 1) из их «неслиянности и нераздельности»; 2) из их разнонаправленности и устремлённости к Одному; 3) из однократности в вечности первого и дления во времени второго. Эти антиномии составляют полноту Церкви как Тела Христова, назначение которой состоит в том, что, по словам святителя Ириния Лионского, «Сын Божий становится Сыном Человеческим, чтобы сын человеческий стал сыном Божиим»⁷.

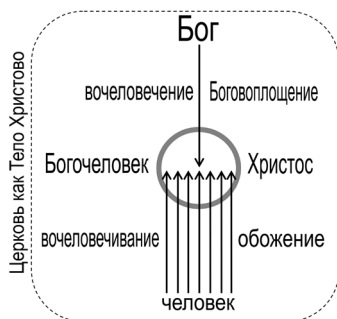


Рис. 8. Соотношение понятий *вочеловечение* и *вочеловечивание*

Различие понятий *вочеловечение* и *вочеловечивание* можно почувствовать и понять, вникнув в их словообразование. Они произошли от разных глаголов. *Вочеловечиться* (что сделать?) — глагол совершенного вида, а *вочеловечиваться* (что делать?) — глагол несовершенного вида. В русском языке глаголы совершенного вида используются для описания *завершённого действия* вне зависимости от того, происходит он в будущем, настоящем или прошлом, а глаголы несовершенного вида обозначают *действие в его течении*. Так, учитывая правила русского словообразования отглагольных существительных, правильно было бы разводить понятия *воспитание* и *воспитывание*, *образование* и *образовывание*. *Воспитание* есть завершённое действие и результат *воспитывания* как длящегося действия в его течении. А *образование* есть завершённый результат длящегося процесса *образовывания*. Поэтому словом *вочеловечение* разумно поименовать *произошедший и завершившийся акт Боговоплощения*, а словом *вочеловечивание* назвать *длящийся, незавершённый процесс обожения человека*.

⁷ Цит. по: Киприан (Керн), архим. Антропология св. Григория Паламы. Париж: YMCA-Press, 1950. С. 394.

Таблица 8

Методологические основания проблемного поля образования							
	1	2	3	4	5	6	7
Мировоззренческий формат	Тип человекообразования и соответствующая ему образовательная практика	Антропологический идеал как целевой ориентир образования	Образ желанного будущего	Педагогическая тактика и ее средства	Тип общественного уклада, норма человеческих отношений	Профессионально-антропологический идеал педагога	Содержание образовательного процесса
Христианский (религиозный, теистический)	Поврежденный Образ Божий	Богочеловек Христос, Новый Адам (лик)	Великая православная империя византийского типа: Москва — Третий Рим	Обожение, восстановление через покаяние, аскезу, уподобление	Соборный (любовь, забота, доверие)	Пастыри-духовники, учителя-наставники	Добродетели обученности и воспитанности
Коммунистический, советский (светский, атеистический)	Чистый лист, tabula rasa	«Новый человек», всесторонне и гармонично развитая личность	Коммунистическая сверхдержава	Формирование через воздействие	Товарищеский (уважение, дружба)	Мастера-умельцы, учителя-знатоки	Знания, представления, умения, навыки

Либеральный (безрелигиозный, атеистический)	обесчеловечивание (лудопрактика)	Доброе повреждённое семя	Self-made- человек сделавший себя сам, самореализованная индивидуальность (личина)	Фрагмент (далеко не главный) Большого Запада	Соблазнение лидерством, самореализацией через конкуренцию («будете как боги»)	Партнёрский (толерантность, лояльность, мультикультурализм)	Поставщики образовательных услуг, тьюторы-фасилитаторы	Общие и специальные компетенции
Гностико-фашистский (антирелигиозный, антиатеистический)	расчеловечивание (инфернопрактика)	Злой дикий зверёныш	Кастовый человек, знающий свою нишу, свою стратегию, свой этаж (безликость)	Изначальная множественность общества («Дивный новый мир», «Кин-дза-дза»)	Раскрепощение Низа, стратегическая гедонизация	Кастовый (страх, взаимопощуждение, господство высших, рабство низших)	Дрессировщики-наездники-зритатели	Извечная заданная функциональная грамотность

Вочеловечивание — это *практика восхождения* к человеку «совершенному якоже Отец наш небесный» (Мф. 5: 48), к *Богочеловеку* (человеку Божию, Θεάνθρωπος, homo deus) *через покаяние*. Соглашаясь с архимандритом Георгием (Шестуном), что образование есть «частный случай покаяния, когда человек осознаёт своё несовершенство, своё незнание и не только осознаёт, но и стремится к преобразению себя»⁸, добавим: «в результате которого человек избавляется от греха без-Образия и обретает добродетель со-Образности как соответствия Образу Божию». В обучении как частном случае покаяния человек избавляется от греха невежества и обретает добродетель обученности. А воспитание избавляет человека от греха хамства и дарит добродетель воспитанности. Но следует помнить, что *вочеловечивание* как восхождение человека — процесс не гарантированный (как, впрочем, и сам человек), а зависящий от свободной воли самого человека и воли Божией.

Вочеловечивание как именно *антропопрактика* предполагает создание *соборного уклада*, основанного на *отношениях* взаимной любви, заботы и доверия. По словам нашего общего друга и соавтора М.В. Захарченко, вочеловечивание — это «обретение человеческим индивидуумом оснований собственной родовой природы и вселенских горизонтов духовного становления и развития в сообществе людей»⁹. А академик А.А. Корольков ещё в 1998 году написал, что «образование — это *вочеловечивание*, предполагающее созидание и самосозидание личности, приближающейся к идеальному Образу»¹⁰.

Говоря о *профессионально-антропологическом идеале*, следует вспомнить, что слово «учитель» в русском языке имеет две формы множественного числа: *учителя́* и *учи́тели*. Так вот различие состоит в том, что слово *учи́тели* относится к «создателям учений»¹¹ или школ, у которых есть последователи (вспомним книгу Л.П. Карсавина «Святые отцы и учи́тели Церкви»¹²), а *учителя́* — это преподаватели-предметники (физички, математички и т.д.). Так вот, *антропологический идеал педагогов*, способных к вочеловечиванию как антропопрактике, — это *учи́тели*, которые

⁸ Шестун Евгений, свящ. Введение в православную педагогику // Духовный собеседник. Журнал Самарской епархии РПЦ. 1995. № 2. С. 52.

⁹ Духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся: теория, практика, опыт: монография / Под общ. ред. М.В. Захарченко. СПб.: СПб АППО, 2017. С. 4.

¹⁰ Корольков А.А. Русская духовная философия. СПб.: Изд-во РХГИ, 1998. С. 114.

¹¹ Агеенко Ф.Л., Зарва М.В. Словарь ударений русского языка: 82500 словарных единиц / Под ред. М.А. Штудинера. М.: Рольф, 2000. С. 443.

¹² Карсавин Л.П. Святые отцы и учителя Церкви (раскрытие православия в их творениях) / Предисл. и коммент. С.В. Мосоловой. М.: МГУ, 1994. 176 с.

играют значительную роль по преимуществу в духовном восхождении и становлении растущего человека.

Вторая ступень вниз. Практика *очеловечивания* (гуманизации, *ἐξανθρώπιση*) — это существовавшая практика советского образования, в основе которого лежало коммунистическое мировоззрение, целевой ориентир и способ его достижения — это целенаправленное *формирование* «всесторонне и гармонично развитой личности»¹³, «нового человека» светлого коммунистического будущего. Методология *формирования* (стань таким, как я хочу) напоминает отчасти практику «приручения и одомашнивания животных», чему мы всегда радуемся, однако «формирование» человека возможно только в случае *tabula rasa* его природы. «Всё человеческое в человеке — то есть всё то, что специфически отличает человека от животного — представляет собою на 100 % — не на 90 и даже не на 99 — результат социального развития общества, и любая способность индивида есть индивидуально осуществляемая функция социального»¹⁴, — категорично утверждал выдающийся советский педагог и философ-марксист Э.В. Ильенков. Такую образовательную практику очеловечивания, как функцию социального, мы считаем правильным называть *социопрактикой*.

При переходе от вочеловечивания к очеловечиванию возникла антропологическая развилка между *уподоблением* человека Личности Спасителя и *утверждением* его собственной самости. Главная утрата этого перехода состоит в том, что советское мировоззрение «отменило» Бога, заменив его суррогатным и абстрактным образом «нового человека», «всесторонне и гармонично развитой личности» с не вполне ясным числом сторон, которые надо развивать. Сколько *всех* сторон у всесторонне развитой личности? Пять? Семь? Справедливости ради надо заметить, что советское мировоззрение, «отменив» Бога, *восхождение-то оставило*. Понятия «*высшие* ценности», «*высокое* искусство», «*высокая* литература» вполне вписывались в коммунистическое мировоззрение и указывали на необходимость *возвышения* человека. Социалистический реализм как главный метод советского искусства предполагал и осуществлял катарсис (греч. κάθαρσις — «возвышение, очищение, оздоровление») как способ нравственного *возвышения* человека, как «высокое и просветляющее

¹³ Коммунистическое воспитание // Большая советская энциклопедия. 3-е изд. Т. 12. М.: БСЭ, 1973. С. 575.

¹⁴ Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. С. 75.

ощущение лёгкого дыхания»¹⁵, по определению Л.С. Выготского. Таким образом, *очеловечивание* — это *социопрактика возвышения, восхождения человека к «новому человеку»* (человеку горы, *homo de monte*) *через его формирование*. «Кто был никем» (*tabula rasa*), тот станет «всесторонне и гармонично развитой личностью».

Очеловечивание как социопрактика предполагает создание *товарищеского (коллективистского) уклада*, основанного на *уважении и дружбе* (в том числе интернациональной). Коллективизм принципиально отличается от соборности тем, что коллективизм — это *дружеское единство равных*, а соборность — *гармоническое единство разных*. Но и то и другое — это всё же *единство*, основанное на взаимном даянии, солидарности и жертвенности, предполагающее *восхождение человека*. Жертвенность присутствует только при наличии *высших ценностей*, то есть таких, которые выше жизни самого человека. «Жить стоит только тем и верить стоит в то, за что стоит бороться и умереть; ибо смерть есть истинный и вышний критерий для всех жизненных содержаний»¹⁶.

Профессионально-антропологический идеал советского учителя, ответственного за *восхождение* его воспитанников к всесторонне и гармонично развитому новому человеку, предполагал «духовный *подъём*» и «всестороннюю подготовку» самого учителя. Цитату В.И. Ленина из его «Страничек из дневника» знал любой выпускник советского педвуза: «Народный учитель должен у нас быть поставлен на такую *высоту*, на которой он никогда не стоял и не стоит, и не может стоять в буржуазном обществе. Это — истина, не требующая доказательств. К этому положению дел мы должны идти систематической, неуклонной, настойчивой работой и над его *духовным подъёмом*, и над его *всесторонней подготовкой* к его действительно *высокому званию* и, главное, главное и главное — над *поднятием* его материального положения»¹⁷ (курсив наш. — В.С., А.О.). Правда, в поздние советские времена последние слова о материальном положении учителя чаще всего стыдливо опускали.

Третья ступень вниз — обезчеловечивание. Если советское мировоззрение «отменило» Бога, но сохранило восхождение человека, то *либеральное мировоззрение отменило восхождение*, заменив его «свободой» стремления к удовольствиям и потреблению. *Потеря восхождения человека*, его возвышения и устремления к высшим ценностям — *главная утрата* перехода на третью ступень вниз. Конкуренция и свободный рынок объявлены панацеями и «двигателями прогресса». Человек конку-

¹⁵ Выготский Л.С. Психология искусства. Изд. 3-е. М.: Искусство, 1986. С. 270.

¹⁶ Ильин И.А. Путь духовного обновления. М.: Даръ, 2017. С. 3.

¹⁷ Ленин В.И. Полн. собр. соч. Изд. 5-е. Т. 45. М.: Политиздат, 1970. С. 365–366.

рирующий — это человек с острыми локтями и тяжёлыми подошвами, готовый растолкать и затоптать конкурента и стать конкурентоспособным лидером, оставив проигравшим возможность довольствоваться ролью «квалифицированных потребителей» (А.А. Фурсенко).

Антропологическим идеалом этого мировоззрения провозглашается образ «самореализованной индивидуальности», *self-made-man*¹⁸, а образовательной целью — создание условий для самореализации этой индивидуальности. По мнению сторонников либерального мировоззрения, и лидеры, и потребители, и притаившиеся между ними «свободные» художники имеют возможность себя реализовать, пусть и на разных ступенях конкурентной лестницы. Но ни солидарности, ни включённости в другого здесь уже точно нет. Отменённое восхождение и эгодоминантность конкуренции приводят к социальному расслоению (и статусному, и имущественному) и тащат общество к прорве окончательно разделённого и многоэтажного человечества. Конкуренция обезчеловечивает, не предполагая солидарных отношений даяния, а провозглашает идею взаимовыгодного обмена («ты — мне, я — тебе, и ничего личного»).

Обезчеловечивание (*ανανθρώπησις*) — это практика **нисхождения** к атомизированному человеку, который «создал себя сам» (*self-made-man*), к самодовольной самореализованной индивидуальности через создание конкурентных условий. Обезчеловечивание как практика предполагает создание партнёрского уклада, основанного на взаимовыгодных, прагматичных и договорных началах между партнёрами, играющими определённые роли. Поэтому мы допускаем, что её можно назвать **лудопрактикой** (от. лат. *ludo* — играть), практикой «суеты сует». В педагогике такая практика часто превращает подлинность педагогики событийной в понарошечность педагогики мероприятий. Осмысленные педагогические события превращаются в суетные псевдопедагогические мероприятия¹⁹.

Обезчеловечивание как квазипрактика несовместима с отношениями заботы, доверия, дружбы и взаимовыручки, партнёрство провозглашает нормой отношений *толерантность* (*терпимость*, «сцепив зубы»). Так как конкурента невозможно любить, с ним трудно дружить, ему нельзя доверять, то его надо *терпеть*, то есть «не противодействуя, не жалуюсь, безропотно переносить, сносить что-нибудь бедственное, тяжёлое, неприятное»²⁰. При этом терпимость принципиально отличается от тер-

¹⁸ Mauk D., Oakland J. American civilization: an introduction. 5th ed. London — New York: Routledge, 2009. P. 12.

¹⁹ Остапенко А.А. Настоящность событий и «понарошечность» мероприятий в воспитании // Новые ценности образования. 2010. № 1 (43). С. 13–21.

²⁰ Толковый словарь русского языка. В 4 т. Т. 3: П–Ряшка / Под ред. Д.Н. Ушакова. М.: Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1939.

пения тем, что она не предполагает предела, а терпение имеет свойство лопаться. Толерантность как отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию порождает «окамененное нечувствие» (свт. Иоанн Златоуст) к пороку и несовершенству и торжество нравственного релятивизма как неразличение в себе и в других добра и зла.

Профессионально-антропологический идеал педагога — это поставщик образовательных услуг (пед-официант), тьютор-фасилитатор. Слово *tutor* чаще всего переводят как репетитор, а *facilitator* — как посредник (улучшатель). Т.М. Ковалёва, один из главных идеологов продвижения тьюторства в России, так определяет роль тьютора: «„социальный продюсер“ — специальная тьюторская позиция, которая регулирует (или помогает регулировать) социальные и профессиональные аспекты деятельности старшеклассника»²¹, «„социальный продюсер“ — успешный взрослый, который помогает молодому человеку вывести свои образовательные проекты в социальную сферу»²². Решающие слова — успех, успешность, успеваемость. Очевидно, что слова «успеваемость» и «успешность» происходят от глагола *успеть* (*успевать*). Конкуренция разделит всех на *успевающих* (то есть успешных, успевших) и *опаздывающих* (опоздавших), ведь «кто не успел, тот опоздал». *You snooze, you lose* («задремал — проиграл») — гласит английская (не наша) поговорка.

Четвёртая (низшая) ступень — расчеловечивание. Если в либеральном мировоззрении расслоение человеческого рода — это следствие конкурентной борьбы, то в гностическом оно задано изначально злой волей демиурга. Одни — господа, другие — рабы. В раннем гностицизме первых веков (Симон Волхв, Валентин, Василид) одни — вершители (пневматики), другие — исполнители (психики), третьи — гетто (хилики). Это «дивный новый мир» со своими альфами, бетами, гаммами, дельтами и эпсилонами, в котором переход из одного социального этажа на другой невозможен. В процессе воспитания прививается любовь к собственной касте, восхищение к вышестоящей и пренебрежение к низшим. Каждому индивиду, независимо от социального этажа, с детства прививается культ потребления. Это «Кин-дза-дза», где каждый должен точно знать, какой цвет штанов он должен носить и перед кем должен делать «ку». «Каждый сверчок должен знать свой шесток» и быть счастлив принадлежностью к нему.

О, как легко перепрыгнуть из либерально-конкурентного разделения человечества в неогностическое! Гностицизм ведь и сегодня никуда

²¹ Ковалёва Т.М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. Лекции 5–8. М.: Пед. ун-т «Первое сентября», 2010. С. 27.

²² Там же. С. 18.

не делся. Он лишь перекрасился в различные виды фашизма, расизма, нацизма, религиозной надменности.

Таким образом, *расчеловечивание* (дегуманизация, απανθρώπιση) — это **инфернопрактика** нисхождения человека к двуногому зверю, к социальному животному (к человеку раблезианскому, дьявольскому, homo inferno, «гибриду беса и скота»²³) через полное раскрепощение Низа. Расчеловечивание как практика предполагает создание *кастового уклада*, основанного на господстве высших страт и рабстве низших.

Профессионально-антропологический идеал педагога — это *дрессировщик-надзиратель*, который в стиле педагогики Иоганна Фридриха Гербарта (угрозы, надзор, приказания, запреты, наказания) стремится вышколить выращенное в инкубатории²⁴ безликое человекоподобное существо, знающее свою нишу, свою страту, свой этаж, переход с которого невозможен и не предусмотрен.

Инфернопрактика расчеловечивания в своей окончательно завершённой форме, к счастью, пока не победила, ещё не случилась. Но можно обозначить хотя и малые по историческим меркам, но уже обкатанные и проверенные прецеденты такой практики: концлагеря, места лишения свободы, тоталитарные секты. Другой вопрос, что она ещё окончательно не победила, что ещё есть силы, которые ей сопротивляются и всё ещё предлагают формы человеческого восхождения. И борьба эта окончательно не завершена, а значит, ничего не предопределено.

На наш взгляд, важно обозначить тенденции, предпосылки, пространства, где следует ожидать достаточно очевидные форматы практик расчеловечивания. Так, по мнению многих экспертов, всё более отчётливо прорисовываются глобальные тенденции — целенаправленные **неосоциогенетические изменения** в эволюции человеческой цивилизации. Обозначим некоторые из них:

- **трансчеловечество** как направленное изменение биологического вида homo sapiens путём использования технологий социальной механики (по М.К. Мамардашвили) и геной инженерии;
- **постчеловечество** как соединение системы организма человека с неорганическими компонентами (например, чипизация), созданными НБИКС (нано-, био-, инфо-, когито-, социо-) технологиями, вплоть до полной смены органов организма техническими устройствами;
- **альтчеловечество** как создание искусственного интеллекта, систем, обладающих свойствами самосознания, сопоставимыми с человеческими.

²³ Кургиян С.Е. Метафизическая война. М.: МОФ ЭТЦ, 2013. С. 96.

²⁴ Инкубаторий — в романе «О дивный новый мир» Олдоса Хаксли специальные фабрики, где в специальных бутылках выращиваются люди со специально заданными свойствами.

Самое существенное в этих тенденциях, что проектируемые в них «персонажи» и «полномочные представители» достаточно быстро превратятся в самодостаточных, независимых «субъектов» принятия и осуществления судьбоносных решений. И принимать их они будут вместо нас. Уже сейчас нужно увидеть, что в самой глубине цивилизационных социогенетических изменений разворачивается бескомпромиссная борьба между **образованием человеческого потенциала** (во всей своей Богом данной полноте) и всё более масштабной **капитализацией человеческого ресурса** за счёт фрагментации собственно человеческого в человеке.

По сути, именно в этой проблемной точке уже появляется целый ряд **платформ** кардинальной смены формата и ориентиров социализации отдельных индивидов: изменения их сознания, мотивации, поведения в нужном для власть имущих направлении: *платформа цифровизации, платформа онлайн, платформа самоизоляции, платформа локдаун, платформа искусственного интеллекта*. Наибольшие разрушения эти платформы порождают в мире человеческих сообществ: детских, молодёжных, взрослых. В них исчезают живое общение, личные отношения, которые требуют *подлинного* душевного труда. В массе своей они подменяются обменом мусорной информацией. Социальные сети атомизируют, делают мозаичными любые общности, дробят их на отдельные, самодостаточные *особи-атомы*, появляются «роевые» сообщества, а по А.А. Зиновьеву — «**человеиники**»²⁵.

Ступени нисхождения типов человекообразования можно изобразить графически (рис. 9).



Рис. 9. Ступени нисхождения типов человекообразования

²⁵ Зиновьев А.А. Глобальный человеиник. М.: Центрполиграф, 1997.

Очевидно, что представленные «химически чистые» типы практик человекообразования в повседневной жизни, в наличных обстоятельствах сего дня со-существуют, как правило, смешиваются в невообразимые конфигурации. И как быть? Выбор-то неизбежен, и он — за нами.

Видимо, необходимо специально протраивать пути и обретения, и защиты подлинности и богатства собственно человеческого в человеке (практики о-человечивания и во-человечивания человека) в интервале его индивидуальной жизни. К такой практике можно отнести и ту, которая разрабатывается и строится нами на основе **гуманитарно-антропологического подхода**, в центре которого принцип, методология и технология становления, развития и восхождения человека к полноте собственного бытия. Наиболее значимые прецеденты такой практики уже существуют в образовании, в сфере профессионального развития педагогов, в психологическом консультировании.

Послесловие ко второй главе

Переворот 1991 года второй раз за один век снова резко и кроваво сменил вектор развития Отечества. Но если в 1917 году «отменили» Бога, но *сохранили восхождение человека*, то в 1991 году *отказались и от восхождения*. И на вопрос о будущем нашего Отечества: «Что мы строим?» — тридцать лет мы так и не получаем ответ. А последние пять-шесть лет после провозглашения на самом высоком уровне необходимости возврата к традиционным ценностям мы и вовсе погрузились в странные кентаврические соединения несовместимых мировоззренческих тенденций. Говорим о патриотизме, но по-прежнему игнорируем и коллективизм, и соборность как общинные формы бытия человека. Говорим о совместном созидании во имя Отечества, но и от идеала селфи-педагогики (self-made-man) не отказываемся. Такое впечатление, что мы стоим то ли на распутье, то ли перед железнодорожной стрелкой со спящим стрелочником. Как говорят специалисты по синергетике, мы находимся в точке бифуркации (от лат. *bifurcus* — «раздвоенный»), в точке разветвления пути, характеризуемой неопределённостью и непредсказуемостью. Но те же синергетики предупреждают, что долго находиться в этой точке нельзя, иначе система деградирует и разрушается катастрофически.

И выход из затянувшегося неустойчивого пребывания в точке бифуркации может быть либо в направлении восхождения, либо в направлении нисхождения. А скатиться из либеральной «свободной» неопределённости, отягощённой социальным расслоением, в гности-

ко-фашистский многоэтажный «человеиник» несравнимо легче, чем вскарабкаться к какому-либо *акції*. Пример соседней Украины с её факельными шествиями неонацистов более чем красноречив. И тут мы полностью согласимся с Захаром Прилепиным («Сожрут социализм — неизбежно придут давить православие. У главных врагов православия и социализма — одни и те же фамилии, одни и те лица»²⁶) и Сергеем Кургиняном («десоветизация тотальная рано или поздно обернётся дехристианизацией»²⁷).

Сегодня, когда образ будущего нашего Отечества неясен, антропологический идеал не явлен, образование нам придётся строить всё же на примерах *людей восхождения* — на образах православных святых и праведников, на образах советских героев и подвижников. Нынешней молодёжи необходимо возвращать образ святого воина Феодора Ушакова и героический образ Алексея Маресьева, мученические образы Дмитрия Солунского и генерала Дмитрия Карбышева, образы милосердия медицинских сестёр Великой Отечественной и великой княгини Елизаветы Фёдоровны, образы великих просветителей Антона Семёновича Макаренко и святителя Николая Японского, образы защитников Отечества благоверных князей Александра Невского, Дмитрия Донского и великих советских маршалов Конева и Рокоссовского. Наши подростки должны понимать, почему на белом коне изображён великомученик Георгий Победоносец и почему на белом коне принимал Парад Победы маршал Георгий Константинович Жуков. А ещё они должны знать, что, по сути, та война была окончена 6 мая — в день памяти Георгия Победоносца, который единственный раз в XX веке совпал с православной Пасхой именно в 1945 году.

К счастью, сегодняшнее время рождает *новых людей восхождения*. Это и не снявший крест Евгений Родионов, и накрывший собой неловко брошенную курсантом на учениях гранату майор Сергей Солнечников, и вызвавший огонь на себя в сирийской Пальмире старший лейтенант Александр Прохоренко. А фразы военного лётчика Романа Филиппова: «Это вам за пацанов!» — и лейтенанта полиции Магомеда Нурбагандова: «Работайте, братья!» — для молодых должны стать действительными точками отсчёта на пути обретения, сохранения и отстаивания подлинно человеческого в себе.

²⁶ Прилепин Захар. Благостный путь к обрыву // Свободная пресса. 23 мая 2019 г. <https://svpressa.ru/blogs/article/233391/>.

²⁷ Кургинян: Десоветизация обернётся дехристианизацией под аплодисменты Запада // Regnum. 2 ноября 2018 г. <https://regnum.ru/news/society/2512355.html>.

Эссе второе ПЕДАГОГИКА МЕЖДУ ВОСХОЖДЕНИЕМ И НИСХОЖДЕНИЕМ

Сегодня становится очевидным, что искусственно выпяченное в 90-е и нулевые годы противостояние советских (якобы тоталитарных) и либеральных (якобы демократических) ценностей, «белых» и «красных», православных и атеистов, коммунистов и демократов сошло на нет. И стало ясным, что противоречия и линия водораздела расположены совсем иначе. Она проходит «перпендикулярно» перечисленным парам оппозиций. Так, в противостоянии узакониванию содомии по одну сторону оказываются и «красные», и «белые», и православные, и атеисты. В борьбе за традиционную семью оказались вместе и коммунисты, и священники. Один из президентов братской нам страны заявил, что он, дескать, «православный атеист», а давний мой школьный товарищ, ставший украинским националистом, назвал себя «атеистом киевского патриархата». Такие вот метаморфозы.

Искусственно грубо навязываемое уравнивание коммунизма и фашизма через вброс введённого в 1956 году К. Фридрихом и З. Бжезинским²⁸ понятия «тоталитаризм» применительно к сталинскому СССР и нацистской Германии трещит по швам. Постепенно становится ясной подлинная линия водораздела между мировоззрениями, провозглашающими *восхождение человека и низведение его до уровня либо потребителя, либо социального животного*. И эта линия явно «перпендикулярна» той, которую так долго пытались грубо искусственно навязать. Эта линия мировоззренчески разделяет людей на тех, кто исповедует *единство рода человеческого*, и тех, кто его отрицает. На рисунке 10 эта линия соответствует диагонали, которая делит квадрат на чёрный и белый треугольники.

Педагогика нисхождения. Те, кто отрицает единство человеческого рода и навязывает идею многоэтажного человечества, уже более двух тысячелетий называют себя *гностиками*. Ранний гностицизм подробно анализировал более ста лет назад профессор Киевской (а после эмиграции — Софийской) духовной академии М.Э. Поснов. Он пишет: «Соответственно возобладанию в человеке того или иного начала — духа или души, или тела, люди разделяются на три класса: пневматиков, психиков и иликов²⁹. Пневматикой родственны Богу и назначены или предопределены ко спасению; они — *εκλεκτοί*, избранные <...>. Психики должны сами стремиться к оправдывающей вере (*εὐτυσία*) и могут достигать её только чрез внешние знамения, чрез чудеса. Илики не могут рассчитывать на спасение, ибо

²⁸ Фридрих К., Бжезинский З. Тоталитарная диктатура и автократия. М.: ИНИОН, 1993. 415 с.

²⁹ Они же хилики (гилики), соматики (телесные) или физики (природные).

они утратили связь с Богом»³⁰. Л.А. Тихомиров, анализируя гностическое учение, указывает: «Люди по природе разделяются на физиков, психиков и пневматиков. Физики со временем уничтожатся, психики, по должной выработке, спасутся. Пневматики непременно пойдут в плирому»³¹.

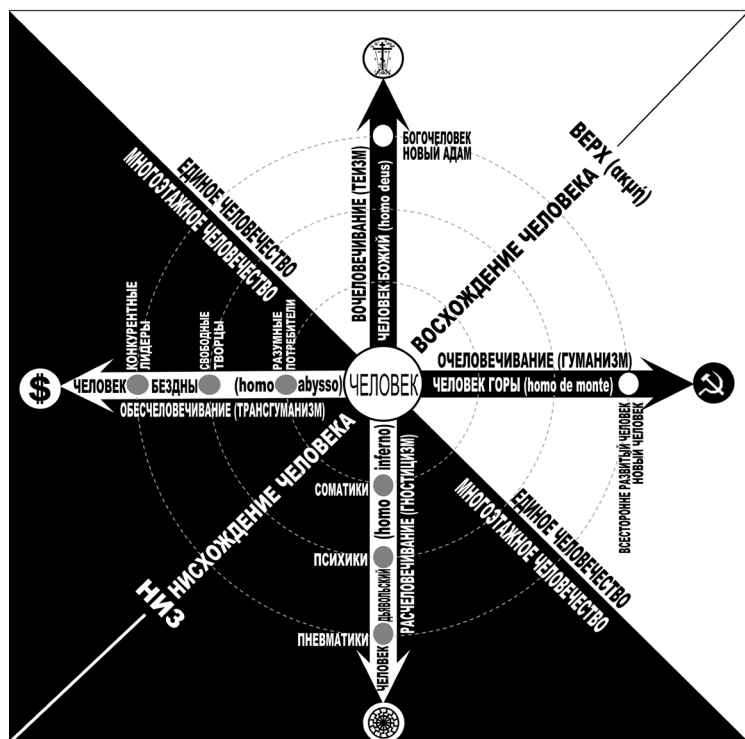


Рис. 10. Логико-смысловая модель «Типы гуманитарных мировоззрений»

Одним словом, люди изначально, от рождения по воле злого Демидурга делятся на классовые «этажи», переход между которыми невозможен. Таково основное положение гностической антропологии. Такая своеобразная «Кин-дза-дза» со своими пацаками, чатланами и жителями планеты Альфа.

Мы вынуждены об этом говорить сегодня по одной простой причине — гностицизм с его разделённостью человечества за два тысячелетия

³⁰ Поснов М.Э. Гностицизм II века и победа христианской церкви над ним. Киев: Тип. акц. об-ва «Барский въ Киевъ», 1917. С. 532.

³¹ Тихомиров Л.А. Религиозно-философские основы истории. М.: Редакция журнала «Москва», 1997. С. 182–183.

никуда не исчез. Он в разные века проявлялся и проявляется сегодня в разных видах расизма, нацизма, фашизма и религиозной избранности. Другими словами, неогностицизм прорывается в разных видах расового, национального (одни — потомки древних ариев, другие — смесь диких племён), религиозного (одни — богоизбранные, другие — нет) и даже политического (одни — норковые, другие — ватники) превосходства одних над другими.

«Ложная и аморальная гностическая концепция не просто отвергает единство рода человеческого. Согласно этой концепции, люди фундаментально не равны друг другу с момента своего рождения и до своего смертного часа, и такое неравенство не может быть преодолено человеком. Ему, мол, на роду написано быть или подлинным человеком — пневматиком, или получеловеком — психиком, или недочеловеком — хиликом»³². На рисунке 10 гностический мировоззренческий вектор направлен вниз, а в таблице 9 представлен в последнем столбце.

Таблица 9

	Тип мировоззрения			
	Христианский	Советский	Либеральный	Гностический
Образ будущего Отечества Что строим?	Великая православная империя — «Москва — Третий Рим»	Светлое коммунистическое общество	?	Многоэтажное человечество
Образ человека будущего (антропологический идеал)	Богочеловек Христос — Новый Адам	Всесторонне и гармонично развитая личность — новый человек	Самореализованная индивидуальность	Человек многоэтажный
Антропологическая «формула» Каким должен быть человек будущего?	«будьте совершенны, как совершен Отец ваш Небесный» (Мф. 5: 48)	«Всесторонне развитый человек, гармонично сочетающий высокую идейность, трудолюбие, организованность, духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство»	Конкурентоспособные лидеры	Пневматики (вершители)
			«Свободные» художники	Психики (надзиратели)
			Разумные потребители	Хилики (рабы, гетто)
Тип человекообразования (по В.И. Слободчикову)	вочеловечивание	очеловечивание	обесчеловечивание	расчеловечивание
Тип педагогики	Педагогика восхождения к...		Педагогика нисхождения к...	
	Богу	«новому человеку»	«свободному» индивиду	зверю



Если *гностическое* социальное неравенство задано от рождения злым Демиургом, то *либеральное* неравенство (на рис. 10 левый вектор, на табл. 9 второй столбец справа) и социальное расслоение есть следствие возведённых либералами в ранг высших ценностей *конкуренции* и *рынка*. Конкуренция расслаивает общество на меньшинство *конкурентоспособ-*

³² Кургиян С.Е. Диалектика духа. Концептуальный манифест, представленный на научно-практической конференции движения «Суть времени» 16 ноября 2019 года. Александровское: Суть времени, 2019. С. 170.

ных лидеров, некоторое количество *свободных* (зачастую от нравственных норм) *творцов-художников* и подавляющее большинство *разумных* (компетентных, квалифицированных) *потребителей*.

Либеральное мировоззрение с его идеалом человека, который сделал себя **сам** (**self-made-man**), породило гуманистическую селфи-педагогику с её модными в 90-е годы **самоактуализациями**, **самореализациями** и прочими бесчисленными *само-*. В итоге одни себя **самореализуют** в лидерстве (растолкав конкурентов локтями), другие — в «свободном» (зачастую от нравственности) творчестве. А третьим, которым конкуренция не улыбнулась, остаётся **самореализовываться** в разумном потребительстве.

В результате получаем многоэтажное расслоённое атомизированное общество, которое мало чем отличается от гностического социального идеала (хилики-психики-пневматики). Разница лишь в том, что гностическое расслоение «врождённое», а либеральное — «приобретённое» в естественном отборе конкурентной борьбе и установленное «невидимой рукой рынка». Можно согласиться с С. Е. Кургиняном, что «расщепление рода человеческого вполне может именоваться погибелью»³³.

Разорванное, расслоённое многоэтажное общество неизбежно приводит к господству одних и угнетению других, к озлоблению (торжеству зла) и **нисхождению** каждого отдельного человека либо к гностическому человекозверю (которому не место во Вселенной), либо к либеральному «свободному» индивиду. Гностицизм **расчеловечивает** (дегуманизирует) человека, а либерализм — **обесчеловечивает**, превращая его в компетентного функционера. Очевидно, что так называемый либеральный гуманизм сегодня быстро радикализуется и превращается в трансгуманизм³⁴. От деформации традиционных ценностей (семья, возвышающая культура, нравственность и т. д.) он переходит к деформации (якобы «улучшению возможностей») самого человека.

Педагогика восхождения. Переходим к другой части рисунка 10 и левой части таблицы 9, к тем мировоззрениям, которые провозглашают *единство рода человеческого*. Таковы, как это ни странно, сто лет подряд противопоставляемые христианское и советское мировоззрение. Сразу оговорясь, что у нас нет ни малейшего намерения их уравнивать или тем более отождествлять. Это было бы глупо и наивно. Мы не берёмся, как некоторые, утверждать, что «Моральный кодекс строителя коммунизма» спи-

³³ Кургинян С.Е. Диалектика духа. Концептуальный манифест, представленный на научно-практической конференции движения «Суть времени» 16 ноября 2019 года. Александровское: Суть времени, 2019. С. 170.

³⁴ Четверикова О.Н. Трансгуманизм в российском образовании. Наши дети как товар. М.: Книжный мир, 2018.

сан с Заповедей Нагорной проповеди. Но так же глупо и наивно не видеть того, что оба эти мировоззрения утверждают необходимость *восхождения человека* к... А вот антропологические идеалы, к которым предлагают восходить эти два несхожие мировоззрения, очевидно, различны.

Для начала предлагаем сравнить два антропологически и педагогически важных текста, взятых из основополагающих для названных мировоззрений источников.

Возьмём евангельский текст. «Будите убо вы *совершени*, якоже Отец ваш небесный *совершен* есть» (Мф. 5: 48). Расширим его, процитировав Акафист Пресвятой Богородице пред иконой «Воспитание»: «Воспитай чада моя *совершенна*, яко *совершен* Отец наш Небесный»³⁵ (икос 12). А в дореволюционных Правилах для учеников гимназий и вовсе было сформулировано требование, согласно которому ученики «должны всеми силами своей души стремиться к *совершенствованию* своему во всех отношениях»³⁶.

В самом первом русском учебнике педагогики А. Г. Ободовского *образ совершенства* тоже был ясно сформулирован: «Истинное воспитание имеет предметом своим образование всех способностей человека в совокупности. Оно объемлет не одно только тело, но и душу, не один только ум, но и сердце, не одно только чувство, но и рассудок — оно объемлет целого человека. Если представить себе все разнородные силы человека соединёнными в одно согласное целое, то перед нами будет *идеал совершенства человеческого*. Возможное *приближение воспитанника к сему идеалу*, через согласное развитие и образование всех его способностей, составляет *конечную цель воспитания*»³⁷.

Ключевое слово во всех процитированных выше текстах — *совершенствование*. А совершенствование — это процесс восхождения к **вершине** (др.-гр. *ακμή* — высшая точка, вершина). Одним словом, *христианская педагогика — это педагогика восхождения к Богу, ко Христу как Новому Адаму*. И евангельский Образ Христа как антропологический идеал предельно конкретен.

Обратимся к стреле времени, изображённой под таблицей 9.

Революция 1917 года, увы, «отменила» Бога, но... не отменила *восхождение*. Большая советская энциклопедия коммунистическое воспита-

³⁵ Полный акафистник Пресвятой Богородице. Кн. 1. Н.Новгород: Родное пепелище, 2016. С. 255.

³⁶ Правила для учеников гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения // Журнал Министерства народного просвещения. 1874. Май. Ч. CLXXII. С. 168.

³⁷ Ободовский А. Руководство к педагогике или науке воспитания, составленное по Нимейеру. СПб.: Тип. Вингебера, 1833. С. 6.

ние определяет как «планомерное, целеустремлённое и систематическое формирование всесторонне и гармонично развитой личности в процессе построения социализма и коммунизма»³⁸. Советский учебник научного коммунизма уточняет и цель, и антропологический идеал: «*Коммунистическое воспитание* — это целенаправленное формирование всесторонне развитых людей, гармонически сочетающих высокую идейность, трудолюбие, организованность, духовное богатство, моральную чистоту и физическое *совершенство*»³⁹. Поскольку изначальную природу человека (антропологическую данность, см. табл. 1) советская педагогика видит вслед за Аристотелем и Джоном Локком как *tabula rasa*, то педагогическая тактика христианской педагогики (восстановления Образа Божия) сменяется тактикой формирования (формовки) человека через педагогическое воздействие. «Нужно нового человека по-новому делать»⁴⁰, — провозглашает в «Педагогической поэме» А.С. Макаренко. Тактика изменена, антропологический идеал изменён, но *идея восхождения человека сохранена*. Другими словами, *советская педагогика — это педагогика восхождения к «новому человеку»*. Христианство **вочеловечивает** человека и устремляет его к Богочеловеку Христу, а советское мировоззрение — **очеловечивает**, делая из него «нового человека». Но советский антропологический идеал «нового человека» как всесторонне развитой личности противоречив и абстрактен. Чтобы это понять, достаточно задать простой вопрос: «Сколько *всех* сторон у *всесторонне* развитого человека?»

Революция 1917 года резко и кроваво сменила идеальный образ будущего страны. Идею великой православной империи с её формулой «Москва — Третий Рим» сменила атеистическая идея светлого, но безбожного коммунистического будущего как общества, в котором «свободное развитие каждого является условием свободного развития всех»⁴¹. Советское мировоззрение «отменило» Царство Небесное, «заменив» его суррогатным и абстрактным образом «коммунистического рая» на земле. Соответственно, сменился и антропологический идеал, и воспитательные цели. Но, будем честны, идея **восхождения человека** ведь отчасти была сохранена.

Анализируя разные антропологические концепции, С.Е. Кургинян приводит метафорические определения крайностей «расщепления человечества на человека божьего (*homo deus*) и человека дьявольского (*homo*

³⁸ Коммунистическое воспитание // Большая советская энциклопедия. 3-е изд. Т. 12. М.: БСЭ, 1973. С. 575.

³⁹ Федосеев П.Н. и др. Научный коммунизм: учебник для вузов. 5-е изд. М.: Политиздат, 1982. С. 396.

⁴⁰ Макаренко А.С. Педагогическая поэма / Сост., вступ. ст., примеч., коммент. С. Невская. М.: ИТРК, 2003. С. 14.

⁴¹ Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. 2-е изд. Т. 4. М.: Политиздат, 1955. С. 447.

inferno)»⁴² в религиозном понимании, «на человека восходящего (homo ascendens), человека остановившегося (homo status) и человека нисходящего (homo descendens)»⁴³ в светских концепциях. «Руководствуясь великой гуманистической традицией, мы называем человека восходящего человеком горы (homo de monte), человека остановившегося — человеком равнины (homo de campos) и человека нисходящего — человеком бездны (homo de abyssos). По существу, речь идёт о человеке развития, человеке стагнации и человеке регресса»⁴⁴.

Для наглядности предложенные С.Е. Кургиняном метафоры сведём в таблицу 10.

Таблица 10

	Религия	Светский гуманизм	
Человек развития	Человек Божий (homo deus)	Человек горы (homo de monte)	Человек восходящий (homo ascendens)
Человек стагнации	«Ты ни холоден, ни горяч» (Откр. 3: 15)	Человек равнины (homo de campos)	Человек остановившийся (homo status)
Человек регресса	Человек дьявольский (homo inferno)	Человек бездны (homo de abyssos)	Человек нисходящий (homo descendens)

В предложенном нами выше тексте мы нигде не упоминали о человеке остановившемся. Религиозная традиция даёт ему своё метафорическое наименование: «ты ни холоден, ни горяч» (Откр. 3: 15). И на рисунке 10 между чёрным и белым треугольниками мы не вставили серую полосу безличности и нравственного релятивизма. Эту антропологическую «прослойку» обывательской серости не хочется даже рассматривать, следуя завету апостола Иоанна: «Но, как ты тепл, а не горяч и не холоден, то извергну тебя из уст Моих» (Откр. 3: 16). Но не учитывать её наличие нельзя, уж больно она многочисленна и зачастую в значимые моменты бифуркационного ветвления становится решающей.

⁴² Кургинян С.Е. Дialeктика духа. Концептуальный манифест, представленный на научно-практической конференции движения «Суть времени» 16 ноября 2019 года. Александровское: Суть времени, 2019. С. 173.

⁴³ Там же.

⁴⁴ Там же.

Глава третья

ЧЕЛОВЕК МЕЖДУ ВЕРТИКАЛЬЮ ДУХА И ГОРИЗОНТОМ ДУШИ, ИЛИ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ ПОНИМАНИЕ ПРОЦЕССОВ СТАНОВЛЕНИЯ, РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

А я хочу тянуться в небо.
Не потому что я лучше других деревьев, нет.

А просто я другое дерево.

Я такое дерево.

Григорий Поженян

3.0. Постановка задачи

В одном из частных лицеев города у меня состоялся непринуждённый профессиональный разговор с прибывшими на педагогическую практику студентами выпускного курса педагогического факультета университета. В диалоге я заметил, что будущие педагоги и психологи серьёзным образом путаются в основных психолого-педагогических понятиях. На мой вопрос: «Чем отличаются процессы *становления*, *развития* и *формирования* человека?» — одна из практиканток бойко ответила: «В университете нам говорили, что ответ на этот вопрос педагогическая наука пока ясно не сформулировала». После этого случая я неоднократно задавал этот вопрос опытным учителям на курсах повышения квалификации в региональном институте развития образования. Внятного ответа я так ни разу и не получил. Вузовские учебники педагогики дают зачастую взаимно исключающие определения или одно понятие определяют через другое. Некоторые учёные одно понятие относят к педагогике, другое — к психологии. А между тем правило о том, что кто ясно мыслит, тот правильно поступает, никто не отменял.

Не претендуя на истину в последней инстанции, попробую развести эти понятия, основываясь на *здравом смысле*, на *языковом чутье* (семантике и этимологии слов).

Стилистика этой главы изначально намеренно задумана как просветительски-методическая, а не научно-богословская, поскольку адресована она в первую очередь не учёным-богословам, а учёным-педагогам, практикующим учителям и преподавателям. Этим обусловлено наличие в тексте схематических иллюстраций, облегчающих восприятие текста для учителя, не искушённого богословскими текстами. При этом я даю себе полный отчёт в том, что любая схема беднее жизни, но... богаче хаоса в голове.

3.1. Структура человеческой природы в христианской антропологии

Христианская антропология утверждает учение о трихотомии человеческой природы, согласно которому человек как творение Господа имеет трёх-составную природу и иерархично состоит из *духовной, душевной и телесной* составляющих. То ли из-за привычки следовать советскому «научному» атеизму, то ли из-за боязни упрёка в отсутствии академизма претендующие на научность современные педагогика и психология избегают употреблять понятия «дух» и «душа», хотя педагогика упрямо пытается заниматься духовно-нравственным воспитанием, а психология не отказывается от своего имени (психология от греч. ψυχή «душа» и λόγος «слово»; психология — слово о душе), используя его только в предисловиях к учебникам, где расшифровывает этимологию названия науки психологии. Да разве только от слов «дух» и «душа» отказались современные психология и педагогика? Попробуйте найти в современных учебниках этих предметов понятия «стыд», «совесть», «честь», «долг», «достоинство». В современной педагогике и психологии нет ни стыда, ни совести! А мы тут про дух и душу...

Да, конечно, и у святых отцов есть некие разночтения по вопросу дихотомии (душа — тело) и трихотомии (дух — душа — тело), но эти различия не носят антагонистический характер. Дихотомия есть «двухчастное описание природы человека как состоящей из *невидимой и видимой* части — души и тела»¹ (курсив мой. — А.О.), а трихотомия есть «трёх-частное описание человеческой природы как состоящей из тела, души и духа — высшей сферы души, предназначенной для общения человека с Богом»². Таким образом, никакого противоречия между дихотомией и трихотомией нет, а есть лишь уточнение, что невидимая часть природы человека тоже внутренне различима. А различить видимое и невидимое, духовное и душевное, как это ни странно, позволяет смерть. «Смерть телесная разделяет душу и тело; таким образом выявляется двухчастность человеческой природы и правомочность дихотомического взгляда на человека. Возможна и смерть духовная, ... когда человек утрачивает единство с Богом. В этом случае он продолжает своё земное существование и в телесном, и в душевном плане, но дух его бездействует. ... Душевный человек находится в состоянии духовной смерти и утрачивает возможность для реализации своего предназначения. Понятие о духовной смерти позволяет выделить третью часть в человеческой природе — дух, посредством которого человек может жить в общении с Богом и приобщаться к нетварной божественной благодати»³.

¹ *Леонов Вадим, прот.* Основы православной антропологии: учебник. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во Моск. Патриархии РПЦ, 2016. С. 447.

² Там же.

³ Там же. С. 42–43.

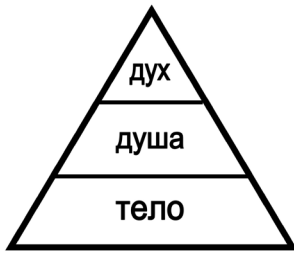


Рис. 11. Трихотомия человеческой природы

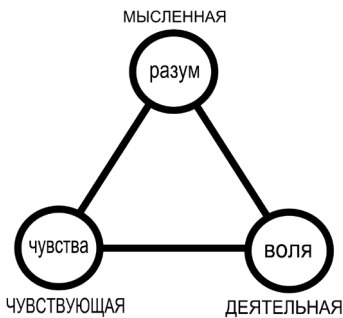


Рис. 12. Взаимодействие сил души

Таким образом, человеческая природа целостна (целокупна, целомудренна) и иерархична (рис. 11). «...и ваш дух, и душа, и тело во всей *целости* да сохранится без порока» (1 Фес. 5: 23).

Согласно христианской антропологии, душевная часть человеческой природы состоит из трёх сил души: *разумной* (разум, интеллект, мышления), *раздражительной* (чувства) и *желательной* (воля), которые в норме должны находиться в определённой подчинённости: «господство разумной силы над двумя неразумными — естественный порядок взаимоотношения сил, позволяющий душе развиваться в соответствии с замыслом Божиим. В этом случае разум контролирует эмоции и полноценно управляет волевыми действиями»⁴ (рис. 12). Святитель Феофан Затворник стороны (силы) души разделяет на *мысленную*, *деятельную* и *чувствующую*⁵. «В мысленной части от действия духа является в душе *стремление к идеальности*. ... В деятельной части от действия духа

является *желание и производство бескорыстных дел*. ... В чувствующей части от действия духа является в душе *стремление и любовь к красоте*, или, как обычно говорят, к изящному»⁶.

Иное устройство душевных сил следует считать искажённым, независимо от того, какая из душевных сил занимает господствующее положение. Подчинение разума и воли эмоциям и чувствам устремляет человека к чувственным удовольствиям и подавляет волю и разум. Подчинение разума и чувств воле порождает своеволие, при котором цель оправдывает средства.

⁴ Там же. С. 447–448.

⁵ Феофан Затворник, свт. Что есть духовная жизнь и как на неё настроиться? Собр. писем. М.: Правило веры, 2009. С. 43.

⁶ Там же. С. 43–46.

Наличие всех развитых сил души не гарантирует того, что человек будет различать (в себе и в других) устремление к добру или злу. Чувственный и волевой интеллектual может быть подлецом, не способным отвечать на вопрос: «Что такое хорошо? Что такое плохо?». Иными словами, в полной мере *душевная часть человеческой природы не отвечает за вопросы добра и зла*.

Ответы на эти вопросы кроются в верхней части человеческой природы — *духе*, связывающем человека с Богом. «Дух, как сила, от Бога исходящая, ведаёт Бога, ищет Бога и в Нём одном находит покой»⁷. Любый школьник, прочитавший учебник Закона Божия протоиерея Серафима Слободского, знает, что «дух в человеке проявляется в трёх видах: 1) страх Божий, 2) совесть и 3) жажда Бога»⁸. Это утверждение зиждется на антропологии святителя Феофана Затворника: «зовущая Божия благодать, приближаясь к человеку, действует прямо на дух его и, оживотворяя его стихии — страх Божий, совесть и жажду Богообщения, обращает его к Господу Спасителю»⁹.

Находясь в *неслиянно-нераздельном триединстве*, эти «проявления духовной жизни»¹⁰ соединяют человека с Богом и свидетельствуют о Его присутствии и взаимно полагают друг друга, не существуя отдельно (рис. 13).

Так, *страх Божий* как благоговейное отношение к Богу уберегает человека от возможности оскорбить Его дурным поступком или помыслом. Это не страх наказания за недолжное, это боязнь быть недолжным (плохим, дурным, злым), это страх быть плохим сыном.

Жажда Бога как «стремление ко всесовершенному благу»¹¹ направляет человека ввысь к совершенству, напоминая ему слова Нагорной проповеди «будьте совершенны, как совершен Отец ваш Небесный» (Мф. 5: 48).



Рис. 13. Духовные силы человека
(богословский контекст)

⁷ Там же. С. 37.

⁸ Слободской Серафим, прот. Закон Божий. Руководство для семьи и школы со многими иллюстрациями. Свято-Успенская Почаевская Лавра, 2009. С. 121.

⁹ Феофан Затворник, свт. Толкования Посланий апостола Павла к солунянам, к Филимону, к евреям. М.: Правило веры, 2005. С. 296.

¹⁰ Феофан Затворник, свт. Что есть духовная жизнь и как на неё настроиться? Собр. писем. М.: Правило веры, 2009. С. 35.

¹¹ Там же. С. 38.

Страх Божий уберегает человека от зла, *жажда Бога* устремляет его к добру, а *совесть как голос Божий* в человеке помогает ему их распознать. «Совесть — чувство духа человеческого, тонкое, светлое, различающее добро от зла»¹².

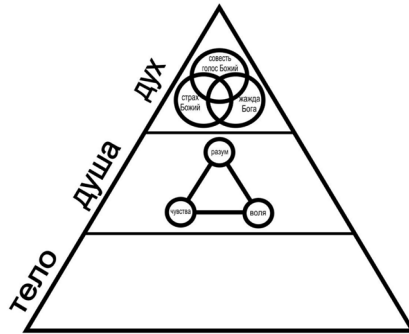


Рис. 14. Структура человеческой природы

3.2. Как нерелигиозного педагога подвести к пониманию духовного в человеке

Много раз, читая лекции на курсах повышения квалификации школьных учителей и вузовских преподавателей, ловил себя на мысли, что в тот момент, когда, объясняя структуру человеческой природы и переходя от понятий душевных к понятиям духовным, я упоминал о Боге, непременно часть аудитории начинала ухмыляться и выпадать из диалога. Причина, надеюсь, понятна. Всегда есть часть аудитории, которая считает себя религиозно нейтральной (атеистической, подчеркнуто светской), для которой слово «Бог» — пустой звук. Иногда (слава Богу, нечасто) попадают даже откровенные богоборческие (антиатеистические) персонажи, которые начинают обвинять лектора в религиозной пропаганде в стенах светского учреждения. И вот тут-то возникает колоссальная проблема: как религиозно безразличному педагогу объяснить азы духовного воспитания, не употребляя слово «Бог»? Для религиозного человека очевидно, что духовная сфера связывает человека с Богом. Но если упоминание Имени Бога блокирует восприятие учителя, то как неверующему учителю растолковать основы духовно-нравственного воспитания?

Подсказку я нашёл у святителя Феофана Затворника: «Где наше добро? В Боге. Следовательно, стремление к добру есть *то же*, что стремле-

¹² Игнатий Брянчанинов, свт. Полн. собр. творений. Т. 1. М.: Паломник, 2008. С. 341.

ние пребывать в Боге, или жажда богообщения»¹³ (курсив мой. — А.О.). Я перестал на первоначальном этапе лекций о духовном воспитании употреблять слово «Бог», заменяя «стремление к Богу» на «стремление к добру», «стремление к высокому». На первоначальном этапе объяснения я заменяю понятные любому мало-мальски воцерковлённому человеку понятия «страх Божий», «жажда Бога», «совесть как голос Божий» на не пугающие и понятные невоцерковлённому слушателю понятия.

Начинаю, как правило, с понятия «совесть», ведь от него не отказывалась и советская безбожная педагогика. Вспомним великого В. А. Сухомлинского (не знаю, был ли он атеистом): «Воспитывайте своих питомцев так, чтобы с малых лет их сердца озарялись ярким светом духовной красоты — и тогда их сердца́ будут чистыми и тонкими, чуткими и восприимчивыми к этическому поучению, на страже поступков ваших питомцев всегда будет стоять чуткий часовой — совесть. Совежливые, совестные люди (к сожалению, почему-то избегают этих слов) вырастают там, где царит дух изумления перед красотой героизма, мужества, верности убеждениям, готовности отдать жизнь во имя идеалов и идей. Этот дух изумления создаёт ту *утончённость сердца*, благодаря которой слово становится могучим средством воспитания»¹⁴. Вот видите, он даже понятия «дух» и «духовный» использовал. Правда, по-своему, по-советски.

На вопрос: «Что такое совесть?» — светская учительская аудитория чаще всего отвечает так: «внутренний голос», «внутренний нравственный контролёр», «внутреннее нравственное чувство». Учителя воспринимают совесть как живую реальность. Ни разу я не слышал из уст учителей, что совесть — это иллюзия, выдумка или пережиток прошлого (то ли православного, то ли советского). Именно совесть педагоги воспринимают в качестве главного компонента человеческого духа, способного *различить в себе и других добро и зло*. И не просто различить, а помочь *прилипнуться к добру и отстраниться от зла*. И уж тут без толкового словаря В. И. Даля точно не обойтись: «**СОВЕСТЬ** ж. нравственное сознание, нравственное чутье или чувство в человеке; внутреннее сознание добра и зла; тайник души, в котором отзывается одобрение или осуждение каждого поступка; способность распознавать качество поступка; чувство, побуждающее к истине и добру, отвращающее ото лжи и зла; невольная любовь к добру и к истине»¹⁵. Таким образом, мы видим, что понятие «совесть» вполне уверенно себя чувствует вне богословского контекста.

¹³ Феофан Затворник, *свт.* Начертание христианского нравоучения. Изд. 2-е. М.: Правило веры, 2010. С. 158.

¹⁴ Сухомлинский В.А. Избр. произв. в 5 т. Т. 2. Киев: Радянська школа, 1979. С. 167.

¹⁵ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. Изд. 3-е. СПб.-М.: Изд. т-ва М.О. Вольф, 1909. С. 351.

Понятие «жажда Бога» в невоцерковлённой аудитории вполне спокойно заменяется подсказанным святителем Феофаном Затворником понятием «стремление к добру» или фразой «устремлённость к высокому». Ведь в советском нерелигиозном контексте мы совершенно спокойно пользовались словами «высокое искусство», «высокая поэзия», «высокая музыка» и «возвышающие поступки», а понятие «ка́тарсис» как «процесс нравственного возвышения» входил в главные принципы социалистического реализма как главного творческого метода советского искусства.

А понятие «страх Божий» легко объяснить через фразы «боязнь зла», «страх пасть», «боязнь низости». И советская педагогика успешно использовала эти метафоры. «Если ты наедине с самим собой делаешь что-то плохое и полагаешь, что об этом никто не узнает, — ты ошибаешься. Прятаться от людей — низость, прятаться от себя — низость, помноженная на подлость и лицемерие»¹⁶.

Таким образом, духовная сфера человека, выражаясь светским языком, состоит из трёх составляющих: 1) *устремлённости к высокому или стремлению к добру*; 2) *боязни низкого или отвращения от зла*; 3) *совести как нравственного регулятора или духовного компаса, подсказывающего где верх (добро), а где низ (зло)*.



Рис. 15. Духовные силы человека (светский контекст)

Мне казалось, что подмена богословских понятий привычными (даже в чём-то обыденными) словами есть некоторое лукавство. Но потом, когда стало ясно, что через эти слова человека неспешно и размеренно можно приводить к пониманию бытия Бога, это опасение ушло. Человек понимает те слова, к восприятию которых он готов сегодня.

¹⁶ Сухомлинский В.А. Избр. произв. в 5 т. Т. 2. Киев: Радянська школа, 1979. С. 268.

3.3. Суть понятий становление человека, развитие человека и формирование человека в со-Образной православно ориентированной педагогике

После того как мы различили духовное и душевное в человеке, можно приступить к попытке определения педагогических процессов *становления, развития и формирования* человека в свете со-Образной православно ориентированной педагогики.

Для начала, опираясь на здравый смысл и интуицию языкового чутья, найдём соответствие между существительными *дух* и *душа* и прилагательными *высокий* и *широкий*. Всякий здравомыслящий и чуткий к языку человек безошибочно определяет, что *дух высокий*, а *душа широкая*. Попытка соединить слова наоборот вызывает чувство недоумения и неприятия. То, что устремлено *ввысь* и определяется как *высокое* (а противоположное как *низкое*), очевидно, связано с *вертикалью*, а то, что определено как *широкое* (а противоположное как *узкое*), связано с *горизонтом*.

Идею вертикали и горизонтали когда-то в личном письме мне высказал протоиерей Евгений Шестун¹⁷, написав, что «становление человека нельзя отрывать от развития. ... Следует говорить о духовном становлении в процессе развития»¹⁸. И ниже от руки начертил простую схему (рис. 16).

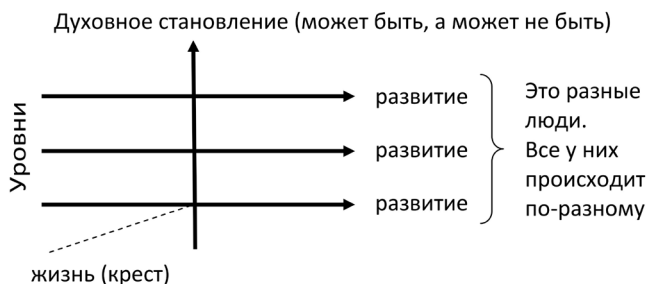


Рис. 16. Вертикаль духовного становления и горизонталь душевного развития (схема протоиерея Евгения Шестуна)

В позднем издании книги «Православная педагогика» отец Георгий (Шестун) пишет: «Человек стремится не только к развитию, но и к духовному становлению. Он предчувствует, что истинное человеческое

¹⁷ Ныне доктор педагогических наук, архимандрит Георгий (Шестун).

¹⁸ Личное письмо от 04.05.2001.

бытие — именно на пересечении горизонтальной и вертикальной составляющих его жизни. Точка соединения — крест — есть место реальной жизни человека. В момент пересечения линий развития и духовного становления человек совершает поступки»¹⁹.

Профессор М. В. Захарченко²⁰, много лет сотрудничавшая с отцом Георгием (Шестуном), пишет: «Игумен Георгий последовательно проводит различие духовно-нравственного *становления* и *развития* личности. Становление образует онтологическую основу воспитания, развитие — деятельность. Их соотношение автор образно представляет в форме восходящего движения по спирали, где становление образует *вертикаль*, а развитие — *концентрическое* или *спиралевидное* движение в *горизонтальной плоскости*. Вертикаль духовного становления задаёт степень зрелости, или уровень развития личности, движение на горизонтали — развитость личности, или степень освоения и раскрытия её разнообразных природных способностей»²¹ (курсив мой. — А.О.).

На мой взгляд, в этой метафоре точнее употреблять не слово *горизонталь*, а слово *горизонт*. Хотя **вертикаль духа** и **горизонт души** не такие уж и метафоры. Из курса астрономии вспомним, что вертикаль — это

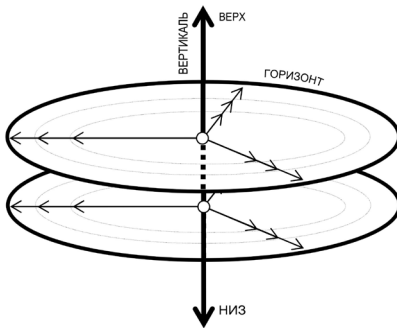


Рис. 17. Духовная вертикаль
и душевный горизонт

прямая, «совпадающая с направлением нити отвеса»²², которая, как известно, совпадает с направлением силы тяжести (то есть ускорения свободного падения $\vec{g}$), а горизонталь перпендикулярна вертикали. Круг, перпендикулярный вертикали, называется *горизонтом*. Эта астрономическая модель очень наглядно показывает соотношение между *вертикалью высоты духа* и *горизонтом широты души* (рис. 17).

На рисунке 17 видим, что духовная вертикаль и душевный горизонт

¹⁹ Георгий (Шестун), игум. Православная педагогика. Изд. 4-е, испр. и доп. М.: ПРО-ПРЕСС, 2010. С. 32–33.

²⁰ В последний год жизни монахиня Александра († 2019).

²¹ Захарченко М.В. Проблемы воспитания в книге игумена Георгия (Шестуна) «Православная педагогика» // Вестник ПСТГУ. Серия IV. Педагогика. 2009. № 1 (12). С. 116–117.

²² Кононович Э.В., Мороз В.И. Общий курс астрономии: учеб. пособ. Изд. 4-е. М.: ЛИБРОКОМ, 2011. С. 22.

перекрещиваются. При этом точка пересечения может быть на разной высоте духовной устремлённости, так же как и ширь душевного горизонта тоже может быть различной. Одним словом, человек может быть широким, но низким, а может — высоким, но узким.

И здесь напрашивается ботаническая метафора: человек, как дерево, растёт одновременно и *ввысь*, и *вширь*. И вот тут-то уместна привязка к нашей мысленной модели понятий, описывающих педагогические процессы. Для начала возьмём понятия «*становление человека*» и «*развитие человека*». Какой из этих процессов вертикальный, а какой горизонтальный? Какой из них связан с духовным, а какой — с душевным? И здесь опять-таки нам на помощь приходит языковое чутьё, языковая интуиция.

Слово *становление*, очевидно, однокоренное словам *становиться*, *ставить*, *стать*, *стоять*, *стойка*, *стойкий*, *стояние*, *стан* (список можно продолжать долго, особенное если использовать префиксы). И все перечисленные глаголы *становиться*, *ставить*, *стать*, *стоять* означают «принять *вертикальное* положение»²³ (курсив мой. — А.О.). Большинство авторов этимологических словарей славянских и европейских языков едины в том, что праславянский корень **stati* происходит от индоевропейского **stā* «стать». Разумно связывать процесс становления человека с его *духовной вертикалью* и именовать его процессом *духовного становления*.

Духовное становление — это процесс постепенного (поступенного) перехода (восхождения) от относительного (условного) понимания (различения) сущности добра и зла к абсолютному (безусловному) принятию наличия чёткой границы между добром и злом. Это переход от нравственного релятивизма (добра и зла нет, либо они относительны и условны) через нравственный дуализм (добро и зло — различные взаимно дополняющие нужные сущности) к нравственному абсолютизму (добро безусловно, а зло есть его нарушение, разрыв его целостности).

Духовное нисхождение — это процесс постепенного (поступенного) скатывания от абсолютного понимания границы между добром и злом к относительному, а затем к выворачиванию наизнанку этого понимания, когда чёрное объявляется белым, а белое — чёрным.

Слово *развитие* происходит от глагола *вить* путём прибавления приставки *раз-*. «Словарь Академии Российской» толкует так: «РАЗВИВАТЬ. 1) Свёрнутое что развёртывать, раскатывать. 2) Свитое, заплетённое, закрученное вертя в противную сторону, разнимать, раскручивать, рассучи-

²³ Ожегов С.И. Словарь русского языка. изд. 2-е. М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1952. С. 707.

вать, расплетать»²⁴, «РАЗВИВАТЬСЯ. Относительно к вещам свёрнутым, скатанным, значит: развёртываться, распускаться, распространяться»²⁵. Свить — значит свернуть, развить — развернуть, распространить. Развитие как противоположность с-витию, а украинское роз-виток (= развитие) есть противоположность с-витку. Так вот это самое разворачивание, распространение К. Н. Леонтьев в книге «Византизм и славянство» сравнивает скорее не с развитием, а с «разлитием»²⁶, которое очевидно не может быть вертикальным. «Разлитие» всегда горизонтально. А. А. Мелик-Пашаев пишет, что «процесс развития в соответствии с этимологическим значением слова выступает как развёртывание, высвобождение чего-то, существующего в „спелёнутом“, как бы сжатом до невидимости состоянии»²⁷.

И тогда разумно развитие как разлитие связывать с душевным *разнонаправленным* (интеллектуальным, чувственным, волевым) *горизонтом* человека.

Одним словом, в человеке происходят два одновременных (не всегда связанных) педагогических процесса: *однонаправленный вертикальный процесс духовного становления* (или падения) и *многовекторный горизонтальный процесс душевного развития* (или свития как деградации). Складывание «векторов» этих процессов образует спираль восхождения человека к желанному совершенству (рис. 18).

И эта модель духовно-душевной сферы человека чем-то напоминает живое дерево, которое одновременно растёт и *ввысь*, и *вширь*.

Впервые метафору «человек — это растущее дерево» применительно к воспитанию использовал в своей педагогической притче «Благодарный Еродий» отечественный религиозный (которого вряд ли можно считать православным) философ Г. С. Сковорода, использовав образ яблони. «Яблоню не учи родить яблоки: уже сама натура её научила. Огради её только от свиней, отрежь сорняки, очисти гусень, отврати устремляющуюся на корень её мочу и прочее. Учитель и врач — не врач и учитель, а только служитель природы, единственной и истинной и врачебницы, и учительницы»²⁸. С идеей Г. С. Сковороды можно согласиться лишь отчасти. Если ограничиться лишь удабриванием, поливом и борьбой с сорняками и вредителями (в педагогических терминах «созданием условий»),

²⁴ Словарь Академии Российской по азбучному порядку расположенный. Ч. V от П до С. СПб.: Тип. В. Плавильщикова, 1822. С. 807.

²⁵ Там же. С. 808.

²⁶ Леонтьев К.Н. Собр. соч. Т. 5. М.: Изд. В.М. Саблина, 1912. С. 188.

²⁷ Мелик-Пашаев А.А. Мир художника. М.: Прогресс-Традиция, 2000. С. 24.

²⁸ Сковорода Г.С. Соч. в 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1973. С. 114.

то вкусных и сочных плодов точно не получим. Крону яблони необходимо *формировать* путём обрезки, иначе будешь довольствоваться мелкими и терпкими яблоками.

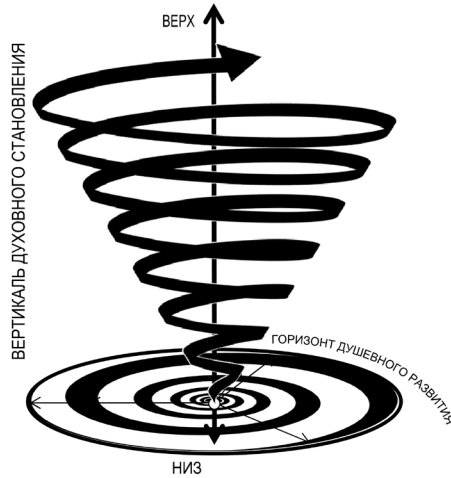


Рис. 18. Соотношение процессов духовного становления и душевного развития

Параллель человека и яблони, предлагаемая Г. С. Сковородой, безусловно, продуктивна, хотя, конечно, неполна. Человек, так же как и дерево, «растёт» одновременно и ввысь, и вширь. Так же как дерево тянется к солнцу, к свету, так и человек устремляется (в норме) к Богу. Дерево растёт вверх *вопреки земному притяжению*. Так и человек (если он не утратил человеческое) стремится вверх к Богу *вопреки притяжению к приятному и привлекательному греху и пороку*.

Восхищаясь гением Ньютона, описавшего процесс падения яблока вниз, почти никто не задаётся вопросом, а как это яблоко оказалось там наверху. А ведь это значительно более интересный и сложный вопрос. Кто выполнил работу ($A=mgh$) по доставке яблока на ветку, которая находится на высоте h ? Вопрос, согласитесь, не банальный. Яблоня, вытаскивая наверх свои сочные и вкусные плоды идёт не по пути наименьшего сопротивления, а выполняет работу A по преодолению земного притяжения (гравитации) g . А человек в процессе духовного становления выполняет работу по преодолению притягательности и привлекательности греха и порока. Можно утверждать, что **средство духовного становления человека есть преодоление соблазна грехом, преодоление притягательности порока**.

И это восхождение к Богу можно назвать вочеловечиванием²⁹, духовным становлением, когда человек уходит от нравственного релятивизма (неразличения добра и зла, относительного и условного их восприятия) и приходит к абсолютному различению добра и зла, устремляясь к первому и отвергая второе. Органом этого различения и устремления становится *совесть* как голос Божий в человеке, предупреждающий и/или укоряющий. Таков путь человека ввысь, путь духовной вертикали.

«Крона» душевной человеческой природы «нарастает» вширь благодаря «разлитию», разрастанию по горизонтали. Душевный горизонт, в отличие от однонаправленной к Богу духовной вертикали (как гномон, направленный к зениту), многосторонен и направлен в разные стороны. Разнонаправленность душевного развития обусловлена трёхчастной структурой человеческой души (разум, чувства, воля) и составляет три направления: *умственное развитие*, *чувственно-эмоциональное развитие* и *волевое развитие*. И если средство вертикального духовного становления — это преодоление притяжения привлекательным, манящим и приятным грехом и пороком, то *средством душевного развития вширь становится создание условий для всех направлений этого развития* (ума, чувства, воли). И тут совет Григория Сковороды вполне уместен — поливай, удобряй, обирай гусениц — для развития ума ведай чадо в математический кружок, для развития чувственно-эмоциональной сферы отправь в школу искусств, для развития воли запиши в секцию занятий волевыми видами спорта и т.д. В педагогике такие действия взрослого получили название *педагогической поддержки*.

Но... при этом помни простое правило садовника: крупные и сочные плоды можно получить на яблоне с правильно *сформированной* кроной, а *формируют* её путём обрезки лишних и ненужных (неполезных) ветвей. Так же как для дерева необходима формовка кроны, и это есть условие его гармоничного роста и доброго плодоношения, так и человеку требуется *формирование как процесс внешнего воздействия* на его «крону» развития, чтобы все векторы этого развития (умственный, чувственный и волевой) не уклонялись в сторону греховно-порочной неполезности. Формирование «кроны» всестороннего развития человека гармонизирует эту всесторонность и спасает юного человека от однобокости и перекосов этого развития. Взрослый пасёт младшего, охраняя его, спасая от уклонения в приятные и привлекательные соблазны грехов и пороков. Таким образом, гармоничность (как отсутствие перекосов и однобокости) развития обеспечивается *внешним формированием*, осуществляемым *посредством внешнего педагогического воздействия* на человека.

²⁹ Различие между понятиями «вочеловечение» и «вочеловечивание» мы привели во второй главе.

Таким образом, вертикальное восхождение к совершенству человека обеспечивается процессом духовного *становления*, а в горизонтальной плоскости внутренне обусловленный процесс *развития* душевных сил человека уравнивается внешним процессом их *формирования* (рис. 19).

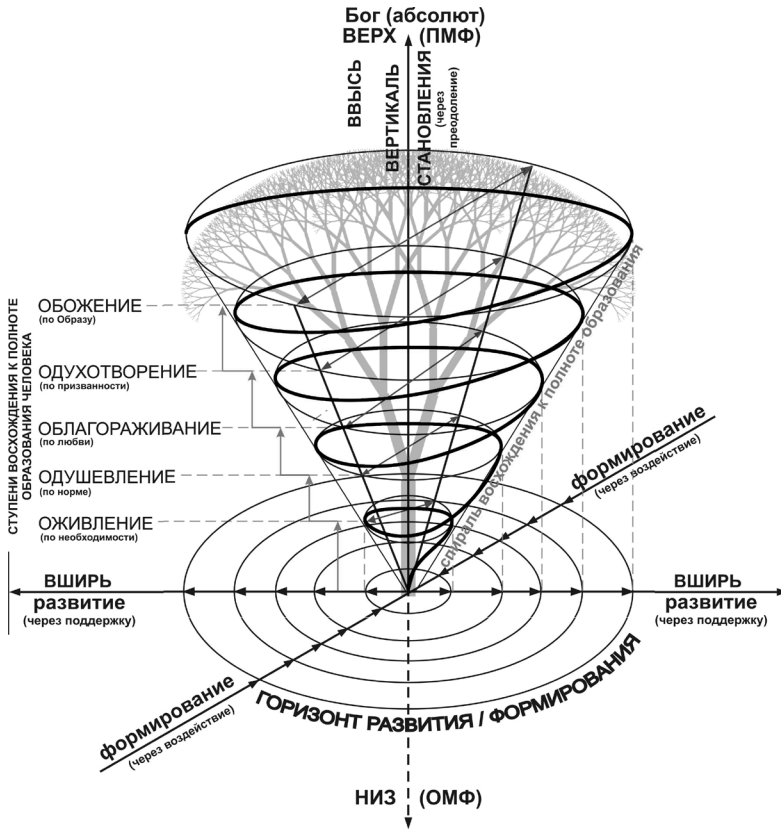


Рис. 19. Антропологическая модель соотношения процессов становления, развития и формирования человека

Внутренне присущему (имманентному) стихийному процессу **развития** (для которого создаются условия) должен антиномично «противостоять» (то есть дополнять) организованный внешний процесс **формирования**. И эти два процесса должны быть в неслиянно-нераздельном единстве, в разумном балансе, иначе любой перекося в сторону **пере-** или в сторону **недо-** приведёт к дисгармонии. **Переизбыток** опеки или **недостаток** само-

стоятельности приводят к инфантильности и задержке взросления, а всякая спешка, «всякая преждевременность: интеллектуальная, физическая, эмоционально-чувственная — носит растлительный характер»³⁰.

Процесс, противоположный *становлению*, — это *падение*. Становление — это *восхождение к высокому*. Падение — это *нисхождение к низкому*, к состоянию падшести, низости. Разумеется, что употребляя слова *низкий* и *высокий*, я веду речь о смыслах. Смыслы, как известно, бывают *высокие* (возвышающие, просветляющие, возносящие) и *низкие* (приземляющие, затемняющие, опускающие). И источники этих смыслов тоже разные. Вот их логично на нашей картинке так и изобразить: высокие с их Единым Источником — сверху, а низкие с их многочисленными источниками — снизу. Источник сверху — это Бог, Абсолют, «положительный метафизический фактор (ПМФ)» (термин А.А. Гостева), а источники снизу — это «отрицательные метафизические факторы (ОМФ)». «ОМФ-пространства хотя и не имеют самосущностного бытия, тем не менее также имеют свои символы-интерфейсы в окружающей действительности»³¹. Человек, находясь между высокими и низкими источниками смыслов, *либо карабкается* (а это трудно) *вверх, либо падает* (а это легко) *вниз*. Напомню В.И. Слободчикова, что «становление полного, всего человека; человека как субъекта собственной жизни, как личности во встрече с Другими, как индивидуальности перед лицом Абсолютного Смысла бытия — перед Богом»³².

Послесловие к третьей главе

Статичная метафора «человек как дерево» (конус на рис. 19) позволяет наглядно и образно показать соотношение и роль педагогических процессов *становления* (как духовного восхождения через *преодоление* нравственного релятивизма и соблазнов грехом и пороком), *развития* (как «разлития» и расширения внутренних душевных сил человека через *педагогическую поддержку* как создание благоприятных условий) и *формирования* (как придания формы и гармонии разносторонности развития через внешнее педагогическое *воздействие*) человека.

Динамичная метафора «растущего дерева» (ступени на рис. 19) позволяет наглядно показать ступени восхождения человека к полноте его образа от оживления (как прорастания семени) через облагораживание (как цветение) до обожения (как плодоношения). Задача описания этих ступеней нами решена ранее и изложена в ранее опублико-

³⁰ Слободчиков В.И. Мудрость целомудрия. А как она воспитывается? Беседу вела Ф.Н. Савельева // Виноград. Журнал для родителей. 2013. № 3 (53). С. 4–9.

³¹ Гостев А.А. Психология и метафизика образной сферы человека. М.: Генезис, 2008. С. 64.

³² Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах: учеб. пособие. М.: ПСТГУ, 2013. С. 7.

ванной открытой лекции «Из чего складывается полнота образования человека»³³.

И в заключение главы хочу добавить, что основанный на христианской антропологии подход к описанию соотношения процессов становления, развития и формирования позволяет выстраивать методологию и язык православно ориентированной со-Образной педагогики, которая не отвергает ни советскую педагогику, в которой преобладала идея формирования человека через воздействие на него, ни гуманистическую педагогику, основанную на идее развития человека через создание благоприятных условий и осуществление педагогической поддержки. Изложенный подход антиномично их уравнивает и гармонично встраивает в иерархию трихотомии человеческой природы.

Эссе третье ЧЕЛОВЕК В ПЛЕНУ БЕЗДУХОВНОЙ НИЗОСТИ И БЕЗДУШНОЙ УЗОСТИ

Часто в обыденной речи (особенно в школьной учительской) мы слышим слова «бездушные», «бездуховность». Фразы типа «бездушная эпоха», «бездушный эгоизм», «бездушная тварь» и т.п. привычны и обыденны. Чуть реже встречаем обороты со словом «бездуховный»: «бездуховный характер цивилизации» (О.Н. Платонов), «бездуховный мир» и т.п. И конечно же, эти эпитеты мы используем иногда, не задумываясь, по отношению к конкретным людям. И, видимо, зачастую несправедливо.

В этом коротком эссе я попробую разобраться в том, кого же с точки зрения православной антропологии можно считать **бездуховным** человеком, а кого — **бездушным**.

Я как математик по базовому образованию понимаю, что, разобравшись в этом вопросе, нам станут гораздо понятнее и прозрачнее понятия «**духовный человек**» и «**душевный человек**». В этом состоит суть доказательств теорем методом *contradictio in contrarium* (доказательство от обратного) и христианская методология апофатического (отрицательного) богословия.

В третьей главе я подробно раскрыл различие между понятиями «духовный» и «душевный». В этом эссе, отвергая многократно раскрытую гностическую ересь о врождённом разделении людей на соматиков (телесных, плотских), психиков (душевных) и пневматиков (духовных), считаю необходимым всё же понять признаки *бездуховности* и *бездушия*. Это вовсе не означает, что у *бездуховных* нет духа, а у *бездушных* — души...

³³ Остапенко А.А. Из чего складывается полнота образования человека. М.: НИИ школьных технологий, 2019. 44 с. (Лекции по системной и со-Образной педагогике. Вып. 18).

Речь идёт о другом — о добровольном (!) отказе (а не о врождённом отсутствии) от духовного и/или душевного в пользу бездуховного и/или бездушного.

Бездуховность как низость

Бездуховность же (как квазианалог гностических психиков) — это *осознанный отказ от различения добра и зла* и, как следствие, отсутствие устремления к добру и отвращения от зла, что проявляется в нравственном релятивизме. В пределе *бездуховность* — это отрицание существования добра и зла, возведение их в ранг понятий выдуманных, а значит, условных и относительных. В этом случае совесть как «орган» различения добра и зла подавлен, заглушен и переведён в состояние молчания.

В итоге *бездуховность* ($\approx$ *безсовестность*³⁴), отрицая и не различая добро и зло, оправдывает и поощряет грех и порок. Эта установка определяется понятием «нравственный релятивизм», следствием которого становится терпимость (толерантность) ко греху и пороку. А в пределе наступает выворачивание наизнанку всей морали: зло объявляется добром, а добро — злом. Свежий пример: на мой вопрос «Девичья стыдливость — это добродетель или порок?» — большая часть первокурсниц педагогического отделения ответили, что это «признак закомплексованности», «пережиток прошлого», что, к моей радости, немало удивило немногочисленных студентов-парней.

Таким образом, путь к бездуховности или путь утраты духовного прост и понятен: от абсолютного различения добра и зла через относительное их понимание к выворачиванию их наизнанку. Попробую путь этого духовного нисхождения (падения) изобразить в виде нисходящей таблицы и цветовой метафоры (табл. 11).

Таблица 11

Путь утраты духовного начала в человеке

Граница между добром и злом...	Цветовая метафора
... абсолютна , добро и зло несмешиваемы (нравственный абсолютизм)	Есть белое (добро) и есть чёрное (зло), и они несмешиваемы
... отчасти относительна , в некоторых случаях граница стирается (смотря с какой стороны посмотреть)	Между чёрным и белым есть размытая полоса серого, ширина которой зависит от степени нравственного релятивизма (относительности)
...отсутствует, понятия добра и зла всегда и везде условны и относительны (нравственный релятивизм)	Всё грязно-серое
... перевёрнута , зло объявлено добром, а добро — злом	Чёрное объявляется белым, а белое — чёрным

³⁴ Здесь и далее в этом эссе приставка без- употребляется намеренно.

Одним словом, бездуховный человек — это низкий человек, потерявший совесть.

Бездушие как узость

Мы понимаем, что душевная сфера состоит из трёх составляющих: разума (рассудка, интеллект), чувств и воли и в норме находится в зависимости от духовной. Она должна быть одухотворена. И тогда «в мысленной части от действия духа является в душе *стремление к идеальности*. ... В деятельной части от действия духа является *желание и производство бескорыстных дел*. ... В чувствующей части от действия духа является в душе *стремление и любовь к красоте*, или, как обычно говорят, к изящному»³⁵.

А значит, **бездушие** (квазианалог гностических соматиков) проявляется в первую очередь в **безумии** (не путать с сумасшествием) и **безрассудстве**, в **безчувствии** (не путать с безстрастием) и в **безволии**. Бездушие человека проявляется в отсутствии стремления к любому развитию (интеллектуальному, чувственному, волевому).

У такого человека нет интереса и стремления к новым знаниям. У него нет потребности в поисках смысла и истины. У него нет стремления к идеальности во всех его сферах жизни.

У него нет нематериальных целей, он не планирует жизнь, ему неведомы мечты о будущем. Его жизнь сводится к удовлетворению плотских нужд (пища, секс, безопасность), к приятным и доступным развлечениям и удовольствиям в условиях сытости и комфорта. Ему неведомы потребность в заботе, жертвенность, бескорыстие. Как сказал бы А. А. Ухтомский, у него нет «доминанты на другого».

Бездушный человек не проявляет эстетического чувства, не различая красоту и уродство, он не обладает тонкостью и изяществом вкуса. У него притуплено чувство юмора.

Во вторую очередь бездушие проявляется в искажении внутренней иерархии душевных сил. Подчинение разума и воли эмоциям и чувствам устремляет человека к чувственным удовольствиям и подавляет волю и разум. Подчинение разума и чувств воле порождает своеволие, при котором цель оправдывает средства.

Одним словом, бездушный человек — это узкий безрассудный, безчувственный и безвольный эгоист и потребитель, утративший стремление к развитию.

Ещё раз акцентирую, что, в отличие от гностической многоэтажности человечества, которая установлена «свыше» злым Демиургом, описанные состояния бездуховности (низости) и бездушия (узости) принимаются человеком **добровольно и осознанно**.

³⁵ Феофан Затворник, свт. Что есть духовная жизнь и как на неё настроиться? Собр. писем. М.: Правило веры, 2009. С. 43–46.

Глава четвёртая ЧЕЛОВЕК МЕЖДУ ВЕРТИКАЛЬЮ ПОСЛУШАНИЯ/НАСТАВНИЧЕСТВА И ГОРИЗОНТАЛЬЮ СОТРУДНИЧЕСТВА/СОПЕРНИЧЕСТВА, ИЛИ «КРЕСТ» ВЗРОСЛЕНИЯ ПОДРОСТКА

4.1. Модель социального окружения подростка, способствующая его духовному взрослению и душевному развитию

Восхождение становящегося человека по духовной вертикали и его развитие по душевному горизонту обеспечиваются в условиях определённой человеческой общности. Попробуем в этом разобраться.

В повседневной жизни *в норме* подросток чередует своё пребывание в **вертикальной детско-взрослой иерархической со-бытийной общности** (термин В.И. Слободчикова) и **горизонтальной сверстнической со-дружеской общности равных**. Со-бытийная вертикаль во многом обеспечивает его духовное восхождение и становление, а со-дружеская горизонталь создаёт условия для его душевно-телесного развития.

1. **Со-бытийная вертикаль** обеспечивает с «верхней» части отношение послушания старшим, а с «нижней» — возможность наставничества и заботы о младших. Эти два типа вертикальных отношений антиномично обеспечивают ситуацию накопления ответственности подростком. Антиномичное чередование, пульсация, «витание»¹ (термин С.Л. Франка) между послушанием и наставничеством обеспечивают баланс, необходимый для восхождения по ступеням социального взросления.

2. **Сверстническая горизонталь** как со-дружество равных, обеспечивает, с одной стороны, возможность здорового со-перничества (как интеллектуального, творческого, трудового, спортивного со-стязания, со-ревнования), а с другой стороны — радостного со-трудничества, со-работничества и взаимопомощи. Антиномичное чередование соперничества и сотрудничества обеспечивает баланс между персональностью и коллективностью.

Описанная модель представлена на рисунке 20 в виде логико-смысловой модели.

Рассмотрим каждый из четырёх векторов-отношений отдельно.

¹ Франк С.Л. Соч. М.: Правда, 1990. С. 313.

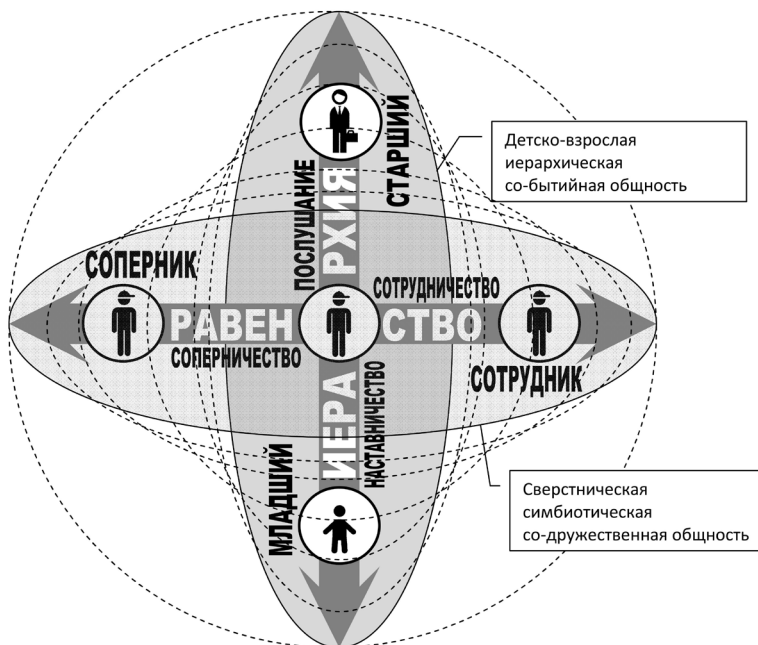


Рис. 20. Логико-смысловая модель оптимального социального окружения подростка, способствующая его становлению и развитию

4.2. Вертикальные отношения послушания/наставничества

Вертикальные отношения послушания и наставничества обеспечивают подростку ситуацию взросления как процесса накопления ответственности. А ответственность — это способность держать ответ «пред ближним и Вышним»². «Ты не ответственный, если у тебя нет вопрошающего: либо ближнего, либо Вышнего»³.

1. Вектор послушания. Верхний вертикальный вектор (см. рис. 20) характеризует отношения подростка и *значимого взрослого*⁴ в детско-

² Слободчиков В.И. О развитии человека и восхождении к полноте его образования: размышления и проблематизация // Лестница полноты образования человека. Опыт научной дискуссии / Научн. ред. и сост. А.А. Остапенко. М.: НИИ школьных технологий, 2019. С. 59.

³ Из личного диалога с В.И. Слободчиковым от 07.02.2019.

⁴ «Значимый взрослый — это родной и/или близкий человек, оказывающий существенное, определяющее влияние на условия развития и образ жизни ребёнка» (Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопр. психологии. 2001. № 4. С. 97).

взрослой (в нашем случае подростково-взрослой) со-бытийной общности, которая представляет собой своеобразные «сообщающиеся сосуды» (см. левую сторону рис. 21) с разным уровнем наполняющей их ответственности, которая «перетекает» из старшего (взрослого) «сосуда» с высоким уровнем ответственности в младший «сосуд» с более низким уровнем ответственности по своеобразному «закону Ома», где от разности потенциалов ответственности ($\Delta\varphi_{\text{отв}} = U$) зависит величина перетекания (сила **потока** I). А уровень взаимного доверия⁵ как своеобразный вентиль на трубе определяет про $\frac{B}{X}$ одимость (σ) перехода ответственности от более ответственного взрослого к менее ответственному младшему. Доверие растёт — вентиль увеличивает **поток** ответственности. И наоборот. Чем ниже уровень взаимного доверия, тем выше сопротивление (R) процессу этого протекания. А про $\frac{B}{X}$ одимость и сопротивление, как известно, величины взаимно обратные ($R \cdot \sigma = 1$).

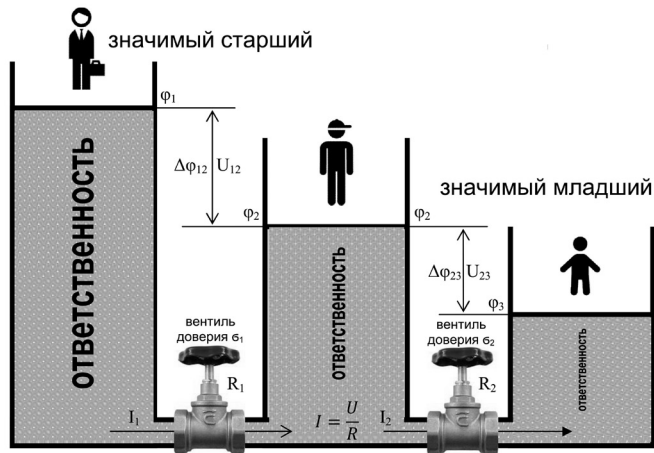


Рис. 21

Роль **со-бытийной общности** в жизни человека блестяще описал автор этого термина В. И. Слободчиков, который характеризует её как

⁵ Серьёзными научными исследованиями феномена доверия можно считать следующие работы: *Белянин А.В., Зинченко В.П.* Доверие в экономике и общественной жизни. М.: Фонд «Либеральная миссия», 2010. 164 с.; *Зинченко В.П.* Психология доверия. Самара: СамГПУ, 1998. 112 с.; *Скрипкина Т.П.* Психология доверия. М.: Академия, 2000. 264 с.

«живое единство, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней, их внутреннее сродство при внешней их противопоставленности; со-бытие предполагает, что, несмотря на препятствия и «непрозрачность» других, всё-таки возможно понимание (постижение) личности Другого, а также чувство ответственности за других и преданности, которое включает в себя и Я, и Ты, и Мы»⁶. «Такая общность есть фундаментальное онтологическое основание самой возможности возникновения собственно человеческого в человеке, основание его нормального развития и полноценной жизни. По сути, такая общность должна быть принципиально со-бытийной в силу того, что ее участники «неслиянны-нераздельны»: неслиянны — в своей предельной индивидуальности каждого, нераздельны — в своем предельном духовном единстве»⁷.

Именно в доверительной подростково-взрослой со-бытийной общности, основанной на доверительном *послушании*, происходит ступенчатое взросление младшего. Оно сопровождается метками взросления, сопряжёнными со снятием с него взрослым тех или иных запретов при условии накопления подростком определённого уровня ответственности. От снятия запрета самостоятельно переходить дорогу и пользоваться спичками до родительского благословения на брак как снятия запрета на супружеские отношения, которые требуют колоссальной ответственности. Механизм возникновения меток взросления как возрастных инициаций подробно описан нами ранее⁸.

Механизм послушания обеспечивает подростку процесс взросления как накопления ответственности.

1. Вектор наставничества. Нижний вертикальный вектор (см. рис. 20) характеризует отношения подростка и *значимого младшего* (рискуём ввести этот термин⁹) в подростково-детской со-бытийной общности, которая тоже представляет собой своеобразные «сообщающиеся сосуды» (см. правую сторону рис. 21) с разным уровнем наполняющей их ответственности.

⁶ Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. 2-е изд. Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. С. 155.

⁷ Слободчиков В.И. Со-бытийная образовательная общность — источник развития и субъект образования // Новые ценности образования. 2010. № 1 (43). С. 9.

⁸ Касатиков Алексей, *прот.*, Остапенко А.А. Метки взросления как мера соответствия ступеней онтогенеза человека и иерархических ступеней общества // Воспитательная работа в школе. 2007. № 2. С. 59–64.

⁹ Если значимый старший — это человек, оказывающий существенное, определяющее влияние на подростка, то *значимый младший* — это ребёнок, на которого становящийся подросток имеет возможность сам оказывать существенное влияние как наставник. Впервые этот термин был использован в статье: Остапенко А.А. Круг полноты социальных связей подростка и типы их нарушений // Педагогический журнал Башкортостана. 2019. № 1. С. 39–56.

Значимый младший (либо в семье, либо в школе) как воздух необходим подростку для того, чтобы этот подросток не утонул в собственном эгоизме и наслаждениях от потребления заботы, проявляемой к нему значимым взрослым. Значимый младший позволяет подростку самому почувствовать себя значимым взрослым, а значит, более ответственным.

Советская педагогика устами выдающегося педагога и философа-марксиста Э.В. Ильенкова утверждает, что человек растёт там, где «*производит* результат, всех других волнующий, всех других касающийся»¹⁰. Христианство на тринадцать веков раньше устами преподобного Максима Исповедника заявило, что «*моё только то, что я отдал*». Даже современная западная психология утверждает, что «*учащиеся удерживают в памяти ... 95% от того, чему они обучают сами*»¹¹. Вы когда-нибудь видели глаза ученика, который радостно восклицает: «Я ему объяснял-объяснял, я даже сам лучше понял?». ***Радость заботы о другом, о значимом младшем — это великое средство нравственного становления подрастающего человека.*** Он ведь и учится тогда с иным уровнем мотивации. Ведь сегодня полученные знания понадобятся ему не когда-то, через месяцы или годы. Они ему нужны уже завтра, чтобы делиться ими с другим, значимым младшим.

Подростку нужен опыт *заботы* о другом, иначе в нём не будет возникать чувство благодарности к тем, кто проявил *заботу* о нём. Иначе в нём не возникнет *другодоминанта*, он захлебнётся в *эгодоминанте*. *Перекормленный заботой* значимых старших подросток тучнеет душой, если он не делится *заботой* со значимым младшим. Не зря же исконно славянское слово «заботиться» (от *зобъ* «еда, пища»¹²), так же как и слово «воспитание» (от *питание*), означает «кормить».

Снова я берусь утверждать, что механизм наставничества и заботы о значимом младшем обеспечивает подростку процесс взросления как накопления ответственности.

Таким образом, *антиномичные отношения послушания и наставничества* неслиянно и нераздельно в полноте образуют механизм взросления человека как *накопления ответственности*.

4.3. Горизонтальные процессы сотрудничества/соперничества

Горизонтальные векторы характеризуют отношения подростка со сверстниками в сверстнической *со-дружеской общности* равных. Мы

¹⁰ Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 412.

¹¹ Джонсон Дж. Индивидуализация обучения // Новые ценности образования. Вып. 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 99.

¹² Шанский Н.М., Боброва Т.А. Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов. 5-е изд. М.: Дрофа, 2002. С. 89.

принципиально используем слово «сверстник», а не слово «ровесник». *Сверстник* — это тот, с кем мы прошли равное количество *вёрст*, а *ровесник* — тот, с кем мы прожили равное количество *вёсен*. Поэтому сверстники — это люди, вовсе не обязательно равные по возрасту, так как один мог пройти эти вёрсты быстрее, а другой — медленнее. Сверстники — это люди, достигшие примерно *равных* результатов. Они на *равных* сотрудничают или соперничают, но вовсе не обязательно одинаковы по возрасту.

Если главный стержень вертикали — это *иерархия*, то стержень горизонтали — это *равенство*. Если вертикаль со-**бытийна**, то горизонталь со-**дружественна**. Она основана на *дружбе*. Друг — это не только ведь другой, это ведь и «*второй*, один из двух, без отношения к последовательности чисел»¹³ (вспомним украинское *другий* или белорусское *другі*, что означает *второй*, *иной*). Друг — это второй, иной я, стоящий (и стоящий) рядом со мной, при этом неважно, кто из нас первый. Поэтому мы друзья, то есть оба другие, оба вторые в нашем единстве равных. Мы поддержим *друг друга* и доверяем *друг другу*. Фразеологизмы в славянских языках с повторяющимися словами *друг друга*, *друг другу* (в украинском языке *один одного, один одному*, в белорусском — *адзін аднаго, адзін аднаму*, в болгарском — *един на друг*) подчёркивают *равенство* обоих, где нет ни первых, ни вторых. Вместе мы идём по одному пути, мы *спутники* (лит. *draiugas* «спутник»). Мы вместе, а когда мы вместе, то мы *дружина* («отряд, войско, рать»¹⁴).

3. Вектор сотрудничества. Правый горизонтальный вектор (см. рис. 20) обеспечивает подростку обретение опыта *сотрудничества* как совместного участия в общем деле, в общей работе, в общем страдании и в общей скорби. Ведь слово труд имеет целый спектр значений: «*труд, работа, рвение, забота, страдание, скорбь*»¹⁵, и даже «*болезнь*»¹⁶. Сотрудничество — это ведь и со-*работничество* (συν-εργία), и совместное преодоление *трудностей*. В сотрудничестве воспитываются те нравственные качества и добродетели, которые начинаются либо на со- (*сочувствие, согласие, соратничество, спасение как со-пасение*), либо на *взаимо-* (*взаимодействие, взаимопомощь, взаимовыручка, взаимность*).

¹³ Шимкевич Ф. Корнеслов русского языка. Ч. I. СПб.: Типогр. Императорской Академии наук, 1842. С. 69.

¹⁴ Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд. Вып. 5 / Под ред. О.Н. Трубачёва. М.: Наука, 1978. С. 134.

¹⁵ Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. Т. 4. 2-е изд. М.: Прогресс, 1987. С. 108.

¹⁶ Шимкевич Ф. Корнеслов русского языка. Ч. 2. СПб.: Типогр. Императорской Академии Наук, 1842. С. 92.

Очевидно, что для сотрудничества необходимо либо **общее** объединяющее **дело**, либо **общая** объединяющая **скорбь**. Скорби, конечно, специально и искусственно придумывать не надо¹⁷ (она и так вас найдёт, будьте уверены), а вот общее дело для подростков необходимо как воздух. Но не навязывать следует дело, а помогать его обрести. Иначе *навязанная цель или навязанное дело освобождают от ответственности за их достижение*. В противном случае мы воспитываем людей, пребывающих в **безскорбном безделии**.

С одной стороны, общее дело обогащает душу ребёнка или подростка опытом *со-трудничества, со-ратничества, взаимо-выручки и взаимо-помощи*, а с другой стороны, общая скорбь как эмоциональное *со-переживание (совместное переживание)* чувства острого горя утраты обогащает его душу опытом обретения потери. И то и другое делают его взрослее и ответственнее, что позволяет в будущем взрослом состоянии подобные утраты переживать уравновешеннее и торжественнее, а общее дело делать *собранным, согласованным и слаженным*.

4. Вектор соперничества. Левый горизонтальный вектор (см. рис. 20) обеспечивает подростку обретение возможности испытать себя в преодолении, «попробовать на вкус настоящей борьбы» (В.С. Высоцкий), почувствовать радость и бодрость здорового *со-ревнования с другими*. В традиционном нашем понимании смысл слова *соперничество* не совпадает со смыслом иноземного слова *конкуренция*, хотя некоторые словари¹⁸ и считают их синонимами. Латинское *concurrentia* означает **столкновение**. Славянское *соперничество* происходит от *переть*¹⁹, то есть «перепираться, переть друг на друга; ... отсюда *пря, распря, спор*»²⁰, что, в свою очередь, восходит к «индо-европейскому *рег- *исполнение действия, направленного вперёд, стремление*»²¹. А в настоящем **с-поре** (как в совместном **прении**), как известно, должна рождаться истина.

Для подростка важно иметь *круг друзей*, с которыми он **со-перничает**, **со-ревнуется**, **со-стяζεται** в физической силе, в интеллектуальных высотах, в творческих достижениях. Здесь чрезвычайно важно воспитание в подростке, в молодом человеке *умения радоваться успеху другого*.

¹⁷ О роли скорбей и утрат в воспитании см. подробнее: Остапенко А.А. Воспитание утратой // Народное образование. 2019. № 4. С. 198–202.

¹⁸ Словарь синонимов и антонимов современного русского языка. 50000 слов / Под ред. А.С. Гавриловой. М.: Аделант, 2014. С. 354.

¹⁹ Преображенский А. Этимологический словарь русского языка. Т. 2. П.-С. М.: Типогр. Г. Лисснера и Д. Совко, 1910–1914. С. 356.

²⁰ Там же. С. 43.

²¹ Там же. С. 42.

Всякое соперничество очень легко из *здорового*, радостного и дружеского может соскользнуть в *нездоровое*. Тогда ржавчина конкуренции сожрёт радость соперничества, спор перерастёт в ссору и склоку и не родит никакой истины. Со-стя³ жение как совместное **стяжание** вместо

благодати и радости общей победы будет стяжать зависть и досаду. А **со-ревнование** как совместное «рвение, усердие, старательность»²² превратиться в слепую ревность как «мучительное сомнение в чьей-либо верности, любви, преданности»²³.

Так же как *вертикаль* и *горизонталь* образуют *неслиянно-нераздельную антиномичную полноту социальных связей подростка*, так и *в каждой из них есть свои неслиянно-нераздельные антиномии послушания/наставничества и сотрудничества/соперничества*.

4.4. Изменение соотношения со-бытийной вертикали и со-дружеской горизонтали в разных возрастах

В разном возрасте «ширина» со-дружеской сверстнической горизонтали различна, так же как неодинакова высота точки её пересечения с со-бытийной вертикалью. Разберёмся в этом подробно. Для этого воспользуемся общепринятой периодизацией жизни человека на пять крупных эпох (детство, отрочество, юность, зрелость, старость) и условно их изобразим на рисунке 22, давая себе отчёт, что процессы телесного и социального роста, созревания, зрелости и «плодоношения» очень часто не совпадают. Одни взрослеют не по годам и становятся «мужичками» в шесть лет, как «мужичок с ноготок» (он же «парнище» Влас) в известном стихотворении из поэмы Н.А. Некрасова «Крестьянские дети», иные задерживаются в своём становлении и остаются «маменькиными сыночками» в сорок.

В. И. Слободчиков делит человеческую жизнь на пять ступеней развития субъективной реальности человека: *оживление, одушевление, персонализация, индивидуализация, универсализация*²⁴. Соглашаясь с этим делением по сути, нам кажется уместным заменить иноязычные названия трёх ступеней на более точные русские слова: *оживление, одушевление, облагораживание, одухотворение, обожение*²⁵. Хотя это, видимо, дело вкуса и отдельного размышления.

²² Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка. М.: Аделант, 2014. С. 591.

²³ Там же.

²⁴ См. подробнее: Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Уч. пособ. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 400 с.

²⁵ См. подробнее: Остапенко А.А. Из чего складывается полнота образования человека. М.: НИИ школьных технологий, 2019. С. 10.

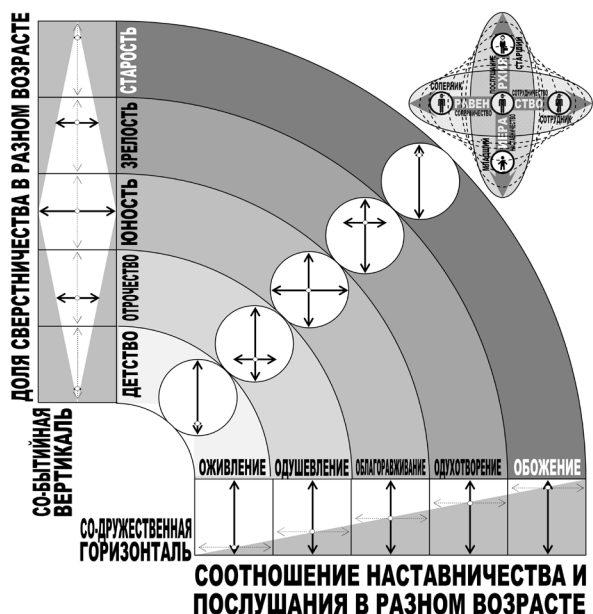


Рис. 22

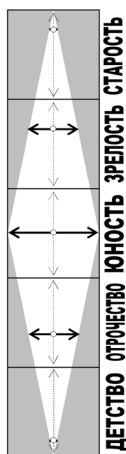


Рис. 23. Доля сверстничества в разном возрасте

1. Доля и роль сверстничества в разном возрасте. Доля сверстничества в разных возрастах на рисунке 23 обозначена в виде белого ромба. Белым цветом обозначена доля послушания, серым — наставничества.

В период младенчества у ребёнка просто нет сверстнических отношений (близнецы, скорее, исключение, чем правило). По мере его перехода из младенчества в детство и отрочество круг его дружеских отношений расширяется и в юности, видимо, достигает максимума. В юности ширина сверстнической горизонтали наибольшая, и, кстати, здесь хорошо видно, что сверстничество вовсе не совпадает с ровесничеством. Небольшие различия в возрасте становятся незаметными.

В зрелом возрасте круг друзей, как правило, не расширяется. Человек становится избирательнее и требовательнее к себе и другим. Дружеские связи становятся более устойчивыми и прочными, но их становится мень-

ше. Из них постепенно уходит задор юношеской состязательности. Большую значимость обретают семейные связи, возрастает роль дружбы семьями.

По мере приближения к старости этот круг сужается.

Всё уже круг друзей, тот узкий круг,
где друг моих друзей — мне тоже друг,

и брат моих друзей — мне тоже брат,
и враг моих друзей — мне враг стократ.

Всё уже круг друзей, всё уже круг
знакомых лиц и дружественных рук.

Всё шире круг потерь, всё глуше зов
ушедших и умолкших голосов.

.....
Распался круг — прощайте — круга нет.
Распался — ни упрёков, ни обид.

Спокойное движение планет
по разобщённым эллипсам орбит²⁶.

2. Соотношение послушания и наставничества на со-бытийной вертикали в разном возрасте. Это соотношение на рисунке 24 выражено цветом. Белым цветом обозначена доля послушания, серым — наставничества.

Младенец, маленький ребёнок целиком и полностью находится в состоянии послушания. Ему нечем и не с кем делиться. Он ещё ничего не накопил, он ещё не обрёл опыта. Он ещё не обрёл друзей-сверстников, поэтому точки пересечения со-бытийной вертикали и со-дружеской горизонтали у него либо вовсе нет, либо она находится в самой нижней части вертикали.



Рис. 24. Соотношение послушания и наставничества на со-бытийной вертикали

²⁶ Левитанский Ю.Д. День такой-то. Книга стихов. М.: Советск. писатель, 1976. С. 64.

По мере взросления точка пересечения становится выше. В юности она доходит до своего срединного положения, когда доли отношений послушания и наставничества уравниваются. По мере приближения к старости и мудрости доля послушания снижается, доля наставничества возрастает. Слушаться уже некого, а неразумных младших всё больше. В максимуме своего возраста горизонталь и вовсе исчезает и время нашей жизни устремляется к вечности.

Диагональ на рисунке 22 как бы суммирует изображённое на рисунках 23 и рисунке 24 и ясно показывает, что именно в юношеском возрасте полнота и баланс всех четырёх векторов социальных связей должны быть максимальны. Должны быть... Но мы то понимаем, что разрушение традиционного для нашего Отечества уклада и традиционных ценностей серьёзнейшим образом нарушили и эту полноту, и баланс.

4.5. Отождествление-обособление как механизм развития человека

В основу анализа нарушений социальных связей молодого человека положим устоявшуюся в отечественной психологии концепцию развития личности через целостный механизм **отождествления** (идентификации) и **обособления**. Вслед за Л.С. Выготским В.С. Мухина рассматривает «идентификацию-обособление как *парный механизм* развития и бытия личности»²⁷. В.И. Слободчиков, основываясь на методологии антинормизма утверждает, что норма между обособлением и отождествлением описывается формулой халкидонского догмата — «неслиянно и нераздельно». Изначальное единство людей он называет **со-бытийной общностью**, основу которой составляют **«нераздельность и неслиянность** двух и более самостоятельных форм жизни. ... Принцип развития — динамическое преобразование систем связей и отношений между людьми в со-бытийной общности в процессах социализации (отождествления) и индивидуализации (обособления)»²⁸.

В норме нераздельность и неслиянность отождествления и обособления находятся в состоянии баланса. В случае смещения этого равновесия в одну из сторон со-бытийная общность впадает либо в крайность *гиперотождествления*, либо в крайность *гиперобособления*.

В.С. Мухина гиперкрайности описывает через метафору «сгущения». «Акцентировка членов пары „идентификация-обособление“ имеет сложную обусловленность. Этим объясняется то, что индивид может развиваться в трёх направлениях:

²⁷ Мухина В.С. Личность. Мифы и реальность. (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. С. 430.

²⁸ Слободчиков В.И. Презумпция человечности. О пространстве духовно-нравственного развития ребёнка // Школьный психолог. 2005. № 12. С. 15.

1) в направлении постоянной, гиперболизированной, ярко выраженной готовности к идентификации с другим человеком, живым существом, предметом, явлением (здесь речь может идти о *сгущении идентификации* как крайнем проявлении отождествления);

2) в направлении постоянной, гиперболизированной, ярко выраженной готовности к отчуждению от другого человека, живого существа, предмета, явления (здесь речь может идти о *сгущении отчуждения* как крайнем проявлении отождествления);

3) в направлении гармонического взаимодействия пары идентификация — обособление в соответствии с внутренними потребностями личности и социальной необходимостью.

Развитие личности через механизм идентификации-обособления — сложный противоречивый процесс»²⁹.

В. И. Слободчиков и А. В. Шувалов эти две крайности называют иначе. *Гиперотождествление* они определяют как «со-бытийную депривацию и позиционный сепаратизм», а *гиперобособление* — как «со-бытийную оккупацию и позиционную экспансию»³⁰.

Полагаем, что резонно в контексте нашей статьи, кроме *гиперотождествления* и *гиперобособления* как двух крайних дисфункций этого парного механизма развития личности, выделять ситуацию *одиночества* как полного разрушения этого механизма.

4.6. Типы нарушений социальных связей подростков и молодёжи

Далее проанализируем варианты нарушений все четырёх типов социальных связей подростка (послушания, наставничества, сотрудничества и соперничества) позиции крайностей *гиперотождествления* и *гиперобособления*, а также в патологической ситуации подросткового *одиночества*.

Для наглядности дальнейшего анализа используем визуальную логико-смысловую модель (рис. 25).

На предлагаемой схеме, в основу которой положена модель социального окружения подростка, мы выделили три круга нарушений его социальных связей: внутренний круг *одиночества*, центральный круг *гиперобособления*, внешний круг *гиперотождествления*.

²⁹ Мухина В.С. Личность. Мифы и реальность. (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. С. 446.

³⁰ Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 102.

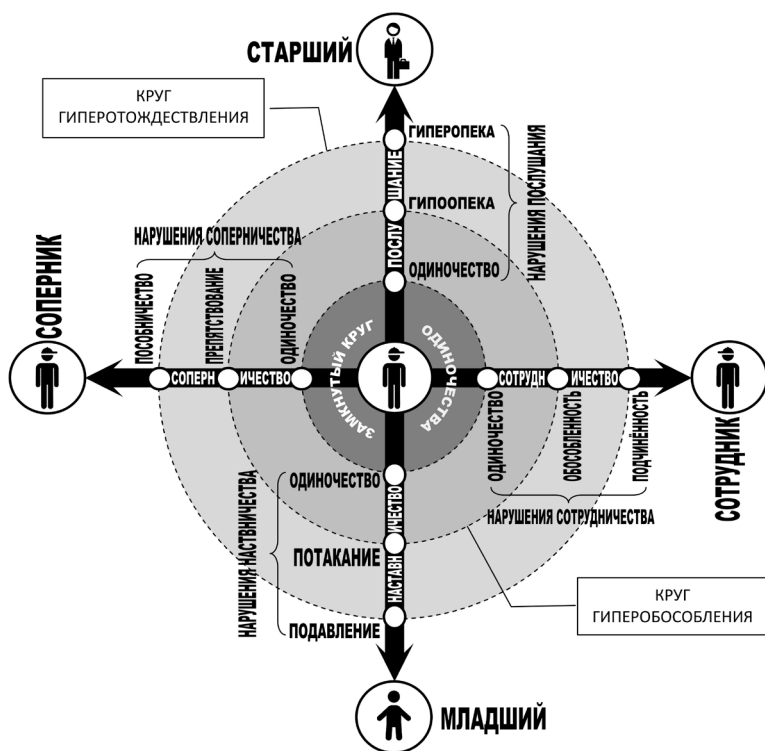


Рис. 25. Типы нарушений социальных связей подростка

Рассмотрим обозначенные на рисунке 25 дисфункции *гипербособления* и *гипертотждествления* отдельно по каждому направлению.

1. Нарушения послушания. Дисфункции *гипербособления* и *гипертотждествления* подростка взрослым подробно описаны В.И. Слободчиковым и А.В. Шуваловым.

«*Со-бытийная депривация и позиционный сепаратизм* определяют фиксацией взрослого на обособлении и нарушении развития со-бытия со сдвигом в сторону формальной общности. Феноменология: низкая эмоциональная заряженность взрослого ребёнком, отстранение, самодисквалификация, гипопротекция. В пределе — *гипербособление*, характеризуемое отчуждением взрослого и беспризорностью, атомизированностью, одинокостью ребёнка, депривированностью и незащищённостью его жизненного мира.

Со-бытийная оккупация и позиционная экспансия определяются фиксацией взрослого на отождествлении и нарушении развития со-

бытия со сдвигом в сторону симбиотической общности. Феноменология: гиперпротекция, сдерживание развития, культивирование беспомощности ребенка, инфантилизация и инвалидизация, подмена актуальности (потенциальности) ребёнка актуальностью (потенциальностью) взрослого. В пределе — гиперотождествление, характеризующее бесцеремонностью «отношений», оккупированностью жизненного мира ребёнка, блокированием полноценного развития. Гиперотождествление может сопровождаться актами физического и психологического насилия над ребёнком, ещё не носящими тенденциозный характер»³¹.

Первый описанный В.И. Слободчиковым и А.В. Шуваловым *тип* нарушения социальных связей (на рис. 25 мы его обозначили словом «**гипоопека**») характеризуется сознательной или несознательной недостаточной включённостью взрослого в процесс воспитания ребёнка. «Да он уже взрослый!» — говорит о ребёнке такой родитель, взваливая на подростка такое количество собственных проблем и решений, которые тот не в силах решить сам. Взрослый пытается передать своему ребёнку такую ношу ответственности, которую тот не в силах взять. В итоге он её перенимает либо в недостаточной степени, либо не перенимает вовсе. Взросление в полной мере не происходит. Помогут тут коррективы и тренинги, которые психологи устраивают с детьми? Нет, конечно. Здесь очевидным образом необходимы коррективы вменяемого взрослого, «подзабросившего» своего ребёнка. И ему об этом надо своевременно напомнить и, если надо, подсказать, что бесполезно нагружать ребёнка непомерным количеством ответственности.

Второй тип (на рис. 25 мы его обозначили словом «**гиперопека**») характеризуется избыточной опекой своего ребёнка, причём, как правило, это делается из добрых побуждений. Это неграмотная тактика воспитания «маменькиных сыночков» впоследствии неспособных нести ответственность ни за себя, ни за других. Причём эта тактика осуществляется «не со зла», а по безграмотности и/или бездарности родителя. И опять-таки эту подростковую инфантильность следует «лечить» не тренингами и беседами с детьми, а педагогическим ликбезом «избыточно» любящих мам и пап, шагу не дающих ступить своим чадам без их сопровождения.

Совершенно очевидно, что эти нарушения корректируемы и исправимы, ибо в них нет нарушений социальной зрелости взрослых, есть лишь нарушения их педагогического такта. Это вменяемые, ответственные взрослые, не отличающиеся педагогической грамотностью. Это взрослые, которые способны нормально воспитывать своих детей, но либо не умеющие этого делать, либо не имеющие возможности это делать.

³¹ Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 102–103.

Если нарушения верхнего вектора описаны и проанализированы учёным сообществом психологов весьма детально, то остальные варианты ещё предстоит описывать и анализировать подробно. И их детализация выходит за пределы предлагаемой книги. Поэтому я ограничусь кратким их обозначением. Названия этих нарушений пока будем считать предварительными и неустоявшимися.

2. Нарушения наставничества. Выше мы уже обозначили, что для нормального взросления подростку необходим не только *значимый старший* (взрослый), но и без *значимого младшего* не обойтись. Ему необходима со-бытийная общность, где он сам будет не младшим, а значимым старшим. Ему нужен опыт даяния, иначе он не выкарабкается из ярма потребительства.

Отношения со значимым младшим (хоть в семье, хоть в школе) могут также обретать формы *гипербособления* или *гиперотождествления*. Предлагаем эти нарушения предварительно называть «**потаканием**» и «**подавлением**».

Потакание как форма нарушения нормального наставничества по отношению к младшему характеризуется: проявлениями попустительства, потворствования недолжным проявлениям младшего; сюсюканьем, нежничанием как несоразмерными возрасту младшего отношениями; привлечением младшего к недолжным «взрослым» действиям; снисходительностью к детским шалостям; уступками требованиям младшего; излишним снисходительным отношением.

Подавление как форма нарушения нормального наставничества по отношению к младшему характеризуется: проявлениями угнетения младшего; подростковой «дедовщиной», давлением, эксплуатацией; навязыванием младшему интересов и форм взаимодействия; подавлением собственной активности младшего; в пределе преследованием и гнѐтом.

Дисфункции послушания и наставничества, как правило, взаимосвязаны. Дисгармоничность отношений со взрослыми порождает дисгармоничность отношений с младшими. Гиперопеку взрослых подростков может возмещать подавлением младших. И наоборот, гипоопека взрослых порождает лёгкое попустительское отношение к младшим. Всё это приводит к нарушениям нормальной (в идеале соборной) иерархичности, что в итоге приводит к разорванности поколений, проблемам отцов и детей, исчезновению уважения к старшим. В итоге мы имеем инфантилизацию подростков в сочетании с доминированием их прав над их обязанностями.

Переходим к типам нарушений горизонтальной сверстнической содружеской общности равных.

3. Нарушения сотрудничества. Для ситуации сверстнического сотрудничества необходимы либо общее дело, либо общая забота, либо общая трудность или скорбь. Но даже при наличии этого условия сотрудничество как значимая для его участников совместная деятельность может принимать искажённые формы. Опять-таки эти искажения могут быть связаны со сбоем механизма обособления-отождествления, что будет проявляться в нарушении равенства участников общего дела. Отношения сотрудничества могут также обретать формы *гиперобособления* или *гиперотождествления*. Предлагаем эти нарушения предварительно называть «**обособленностью**» и «**подчинённостью**».

Обособленность как форма нарушения нормального сотрудничества характеризуется: разобщённостью участников общего дела; избыточной или подчёркнутой независимостью; отстранённостью друг от друга («И без вас справлюсь»); замкнутостью отдельных участников; взаимным безразличием; в пределе взаимным отчуждением. Эта форма нарушения может быть обусловлена отсутствием или навязанностью общей цели, осознанием неподъёмности общего дела или непреодолимости общей трудности.

Подчинённость как форма нарушения нормального сотрудничества характеризуется: избыточными лидерскими амбициями или безынициативностью одного из участников общего дела; подчинённым положением одного и начальствующим положением другого; несамостоятельностью одного и независимостью другого; в пределе подавленностью одного другим. Эта форма нарушения может быть обусловлена различным уровнем готовности к преодолению общей трудности, неверным распределением функций или обязанностей, педагогически неграмотным формированием соработнической общности.

4. Нарушения соперничества. Для ситуации сверстнического соперничества необходима возможность здорового *справедливого* (!) соревнования с другими. Но даже при наличии этой возможности соперничество как значимая для его участников совместная деятельность может принимать искажённые формы. Чаще всего эти дисфункции проявляются либо в ситуации *несправедливого* (в организации или в оценке) соревнования, либо в ситуации принудительной обязательности («Я же знал, что я проиграю, а Вы заставили участвовать!»). Опять-таки эти искажения могут быть связаны со сбоем механизма обособления-отождествления, что будет проявляться в нарушении равенства соперничества. Отношения соперничества могут также обретать формы *гиперобособления* или *гиперотождествления*. Предлагаем эти нарушения предварительно называть «**препятствованием**» и «**пособничеством**».

Поскольку ситуацию дружеского соперничества, соревновательности подростков, как правило, организывают они не сами, то равенство условий или справедливость оценки чаще всего нарушаются взрослыми.

Препятствование как форма нарушения нормального соперничества характеризуется: искусственным внешним сдерживанием участника; противодействием достижению результата; изменением правил соревнования во время соревнования или после него; недопущением его к участию в соревновании под надуманным предлогом; созданием неравных условий для разных участников.

Пособничество как форма нарушения нормального соперничества характеризуется: искусственным содействием и помощью (подсказка, допинг) одному из участников соревнований; избирательным покровительством и протекционизмом; намеренным завышением результатов.

Обиды подростков, ставших свидетелями намеренной несправедливости взрослых, — одна из самых мощных причин разрушения доверительных отношений между подростками и взрослыми.

Сведём перечисленные виды нарушений социальных связей в таблицу 12.

Таблица 12

Типы нарушений социальных связей подростка

	Нарушения			
	Вертикали со-бытийной иерархии		Горизонтالي со-дружеского равенства	
	Послушание (авторитетное)	Наставничество (заботливое)	Сотрудничество (открытое)	Соперничество (справедливое)
Гипербособление	Гипоопека	Потакание	Обособленность	Препятствование
Гиперотождествление	Гиперопека	Подавление	Подчинённость	Пособничество

4.7. Подростковое одиночество как важная и трагическая причина социальных болезней

В советскую бытность была модной весёлая песенка Эдуарда Ханка на слова Игоря Шаферана «Я у бабушки живу», которую исполнял ансамбль «Верасы». Кто постарше, те помнят строки её припева:

У меня сестрёнки нет,
У меня братишки нет.
Говорят, с детьми хлопот невпроворот.
Что же будет на земле
Через сто ближайших лет,
Если мода на детей совсем пройдёт?

Увы, но сегодня к проблеме исчезновения многодетности и банальной занятости родителей добавились десятки других проблем, которые приводят к тотальному **одиночеству** детей, подростков и молодёжи. И было бы полбеды, если бы социальные проблемы подростков сводились к перечисленным дисфункциям *гиперобособления* или *гиперотождествления*. Перечисленные нарушения исправимы. Трудно, но исправимы. Гораздо страшнее ситуация этого **всеобъемлющего одиночества** как *крайнего обособления молодого человека*.

По всем четырём векторам (см. рис. 25) наблюдается *рост подросткового одиночества*.

Утрата доверия к родителям и учителям, доминирование прав подростков над их обязанностями, пропаганда ценностей индивидуализма, конкурентности и потребительства, рост количества разводов и семей с одним родителем, который сутками занят(а) добычей насущного хлеба приводят к **росту одиночества по вектору послушания**. Слушаться некого! Либо физически некого, либо нет доверия.

Доминирование семей с одним ребёнком (по разным данным, 51–54 %) или двумя детьми (39 %), разрушение механизмов детского и подросткового наставничества, практическое *отсутствие разновозрастного общения* в школах и детских учреждениях приводят к **росту одиночества по вектору наставничества**. Наставлять некого! Да и зачем?

Отсутствие крупных настоящих дел, объединяющих детей как в школах, так и за их пределами, доминирование индивидуальных учебных проектов, ликвидация реального детского производства под предлогом эксплуатации детского труда, пропаганда потребительства приводят к **росту одиночества по вектору сотрудничества**. Вместе делать нечего! Да и неохота.

Пропаганда образа конкурентного, успешного лидера, гонка за индивидуальными достижениями для наполнения личного портфолио, разжигающая тщеславие и гордыню, тотальная гонка за баллами ЕГЭ и ОГЭ приводят к **росту одиночества по вектору здорового соперничества**. Радоваться победам другого? Да что вы!

И круг одиночества неумолимо замыкается отсутствием значимых старших, значимых младших, значимых друзей-сотрудников и значимых достойных соперников. А петля рядом...

Хорошо известно, что Россия занимает лидирующие позиции в мире по смертности молодёжи и подростков. Каждый год из 100 тыс. гибнет 16 человек. Не всех социальное одиночество приводит к петле. Кого-то оно приводит к наркомании или алкоголизму. Кого-то к протестному экстремизму. Кого-то в стаи футбольных фанатов. Кого-то в банды под флагом А.У.Е.

Профилактическими средствами сегодняшние социальные проблемы молодёжи уже не решить. Они эффективны для профилактики, а не для лечения. Запущенные болезни закаливанием не лечат. И профилактические плакаты, и акции «Молодёжь против наркотиков» эффекта не дадут. Прежде чем проводить основательную терапию, нужна глубокая честная диагностика социальных проблем нашего общества в целом и молодёжи в частности. О необходимости начать исследования современных детей уже в 2019 году в ходе заседания научно-экспертного совета при председателе Совета Федерации, посвящённого обсуждению основных направлений законодательного обеспечения реализации послания Президента РФ, сообщил президент РАО Ю.П. Зинченко: «Мы принимаем массу решений, закрепляем их законодательно, но абсолютно не знаем современного ребёнка, поэтому нам необходимо начать исследования»³². И откладывать с этим нельзя, иначе лечить будет поздно.

Послесловие к четвёртой главе

Выделив четыре вектора социальных связей подростка (см. рис. 20), можно утверждать, что воспитание подростка, обеспечивающее его восхождение к полноте антропологического идеала и состоящее из вертикального процесса становления и взросления и горизонтального процесса развития³³, складывается из четырёх сфер-направлений: *сфера послушания*, *сфера наставничества*, *сфера соперничества* и *сфера сотрудничества*.

Каждое из направлений решает свои воспитательные задачи: *сфера послушания* воспитывает жизненно важные качества уважения, внимательности, умения прислушиваться, слушать и слышать; *сфера наставничества* воспитывает чувства даяния, заботы, милосердия, терпения; *сфера соперничества* воспитывает целеустремлённость, настойчивость, умение радоваться успехам другого; *сфера сотрудничества* воспитывает солидарность, уступчивость, умение работать в команде.

³² Российская академия образования планирует начать исследования современных детей до конца года // Москва. Агентство городских новостей. 14 марта 2019 г. <https://www.mskagency.ru/materials/2871723>

³³ См. подробнее: *Остапенко А.А.* Из чего складывается полнота образования человека. М.: НИИ школьных технологий, 2019. С. 6–11.

Первые (вертикальные) две сферы воспитания суммарно обеспечивают взросление подростка как процесс пошагового накопления ответственности (за себя, за другого, за семью, за Отечество, за человечество). Вторые (горизонтальные) две сферы создают условия для возникновения чувств доверия, уважения и дружбы как основы другодоминанты (термин А.А. Ухтомского).

Каждая из этих воспитательных сфер обеспечивается своими формами воспитательной работы. А вот каковы эти формы? Это следует проектировать *совместно* с подростками в каждом случае отдельно. Но обязательно **совместно!**

Но ведь пребывание в этих состояниях не становится необходимостью и неизбежностью, а преодолевается свободной волей человека, которую следует проявить. Но попробуй его заставить...

Эссе четвёртое СВЯТОСТЬ КАК НОРМА

Искажение христианского учения о святости в западном богословии привело к серьёзным сдвигам в понимании вопроса о человеческой нормальности и в научной девиантологии, и в обыденной жизни. Ещё совсем недавно считающая себя христианской Европа растеряла христианскую традиционность за считанные десятилетия. Христианская нравственность Европы слиняла за пару поколений. А в «лихие» 90-е и «тучные» нулевые этот процесс во многом затронул и Россию, с трудом пытающуюся возвратиться к православию.

Вспоминается, как в 2002 году на одних из первых епархиальных образовательных чтениях Екатеринодарской и Кубанской епархии тогдашний главный психиатр Кубани профессор В.Г. Косенко сказал, что «за последние 10 лет с момента распада СССР количество психически больных в нашем регионе увеличилось более чем в 10 раз, но... этого почти никто не заметил, ибо за это время было изменено понятие психической нормы. И то, что ещё совсем недавно считалось отклонением и требовало лечения, было объявлено либо пограничным состоянием, либо личностной акцентуацией, либо особым и допустимым видом нормы». После сказанного в зале кто-то шёпотом, но достаточно громко сыронизировал: «Значит, психи среди нас». Если вспомнить, что с тех пор появились «либеральные» законы, запрещающие принудительно лечить психов и алкоголиков, то эта ироничная реплика, увы, во многом справедлива. За три десятилетия ползучего онормаливания кого только не объявляли

нормальными (но «особенными»), такими же, как все! И трансгендеров, и гомосексуалистов, и... А тем временем на фоне пресловутой политкорректности и борьбы за права «особенных» детям стало невозможно показывать старый добрый советский мультфильм про голубого щенка с его весёлым рефреном «Голубой, голубой, не хотим дружить с тобой!».

И если в России этот процесс «онормализации» аномального начали тормозить через возврат к традиционным ценностям, то в «старой доброй христианской» (когда-то!) Европе он пошёл значительно дальше и быстрее. Пала православная (когда-то!) Греция, объявив законной нормой однополые браки. В Северной Европе пытаются на полном серьёзе рассматривать законопроекты об объявлении нормой половых отношений между родителями и детьми, дескать, это такая давняя скандинавская традиция. Открывают первые бордели для зоофилов, а педофилию пытаются легализовать как самостоятельную ориентацию.

Стремящаяся в Европу Украина в этом вопросе пытается обогнать саму Европу. Пару недель июля 2021 года я провёл именно на Украине. И мне было интересно, чем потчует народ местное телевидение. Так общенациональный телеканал «1+1» и «Телевизионная служба новостей (ТСН)» по вечерам в лучшее эфирное время с 2018 года регулярно транслирует спецпроект «Перехід» о том, как «трансгендеры стремятся исправить жизнь», указав в анонсе, что «Всемирная организация здравоохранения вычеркнула этот термин из перечня психиатрических диагнозов»³⁴. На том же канале в передаче «Петтинг: искусство прикосновений»³⁵ девочки-подростки больше часа, смакуя и хихикая, обсуждают вопрос, как удовлетворить партнёра без непосредственного сексуального проникновения.

И у всей этой мерзости, имя которой «растление», находится якобы научное обоснование, выстроенное на релятивизме, в первую очередь нравственном. Всякая норма объявляется относительной и изменчивой, а несогласных с этим называют ретроgrадами и догматиками. Советская трактовка слова «догматик», подразумевавшая твердолобость или отсутствие гибкости, — это детский лепет в сравнении с оценками нынешними так называемыми либералами людей, отстаивающих абсолютные (они же традиционные) ценности.

Торжество нравственного релятивизма, очевидно, имеет религиозно-богословские корни. Православная антропология утверждает, что до грехопадения Адам был в естественном (безгреховном) состоянии, а после

³⁴ Історії ТСН. Перехід: як трансгендери прагнуть виправити життя // <https://www.youtube.com/watch?v=ab4Oj7hgYOw>

³⁵ Петинг: мистецтво дотику // <https://tsn.ua/lady/psychologia/seks/peting-mistectvo-dotikiv-516388.html>

него погрузился в противоестественное (греховное). Западное богословие утверждает, что Адам перешёл из сверхъестественного состояния в естественное: «Римо-католики учат, что состояние первых людей было сверхъестественным, что с падением человека он лишился лишь благодати, как узды, что природа человека осталась неповреждённой»³⁶. Протоиерей Митрофан Зноско-Боровский (с 1992 года епископ Бостонский РПЦЗ) цитирует римо-католического кардинала иезуита Беллярмина: «совершенства первого человека не были внедрены и вложены в его природу в качестве даров естественных; напротив, ОНИ БЫЛИ ПРИШИТЫ и ПРИДАНЫ ему, в качестве даров сверхъестественных, чисто внешним образом».³⁷ Мы, православные, призываем, понуждаем, уговариваем человека вернуться в естественное состояние святости, а римо-католики считают, что человек уже находится в естественном (то есть нормальном) состоянии и было бы, конечно, неплохо, чтобы он перешёл в сверхъестественное, но и естественным вполне можно довольствоваться (см. табл. 13). Разницу чувствуете? В православии стремление к святости — это возвращение к норме, а у католиков — положительная девиация. Для нас норма — это лучшее, для них норма — это среднее, плавающее и условное.

Таблица 13

Человек...	...до грехопадения	...после грехопадения
Православное понимание	Естественное (нормальное) состояние святости	Противоестественное состояние греховности
Римо-католическое понимание	Сверхъестественное состояние святости	Естественное (нормальное) состояние греховности

Для нас норма — *абсолютна* и неизменна, для них — *относительна* и изменчива. И это понимание за последние 30 лет они нам почти навязали. Мы же действительно со середины 80-х стремились стать частью единого от Лиссабона до Владивостока Запада. Вот и согласились с этой экзотической трактовкой понятия «норма», усреднив её до абсурда.

Во второй главе мы уже прописывали этапы нисхождения человека от христианского вочеловечивания до неогностического расчеловечивания (см. рис. 9).

Относительность почти торжествует победу. Между чернотой зла и белизной добра она пропихнула зазор серости, смешав одно с другим, и довольно успешно расширяет его, отвоёвывая себе пространство. А за

³⁶ Зноско-Боровский Митрофан, *прот.* Православие, римо-католичество, протестантизм, сектантство. Сравнительное богословие. Jordanville: Типография преп. Иова Почаевского. Holy Trinity Monastery, 1972. С. 29.

³⁷ Там же.

тридцать лет во многих нравственных вопросах и вовсе вывернула наизнанку, объявив чёрное белым (см. табл. 11).

Вместо абсолюта истины процветает плюрализм мнений. Отклонения от нравственных норм теперь, оказывается, могут быть не только отрицательными, но и положительными. Даже околonaучные книжки о положительных девиациях пишут утверждающе, что «мы исходим из принципа полипарадигмальности в любой науке и принципиальной невозможности „установить“ (познать) единственно верную Истину»³⁸. Такая вот теперь девиантология! Нарушители норм теперь бывают и плохие, и хорошие.

Представьте себе инспектора ДПС, который остановил водителя и выписал ему... премию за нарушение правил в лучшую сторону. Улыбаетесь? На сферу дорожного движения, к счастью, релятивизм не распространился, а вот в сферу нравственности проник. Найти человека (в том числе и среди педагогов), убеждённого в том, что между добром и злом не может быть полосы серой относительности, непросто. Убеждался в этом неоднократно. А значит, общество утрачивает совесть как индикатор добра и зла.

Сегодня становится понятным, что мы в 90-е и нулевые годы поспешили перекроить свою систему мировоззренческих ценностей. Пришло время возвращаться домой. Благо ещё есть куда. Стало вдруг понятно, что «плавающая» норма может привести лишь к «естественному» узаконенному содомизму (греки-то, того...), законной наркотизации, пролицизированной проституции и детскому разврату. А всё начиналось с объявления греха естественной нормой и введения понятия «позитивная девиантность». Общество, в котором болезнь или разврат объявляются особой разновидностью нормы, неизбежно деградирует. Оно теряет стыд как нравственный регулятор. И благо, если у людей хватает сил, ума и нравственного чутья вернуться домой после, слава Богу, неудачной попытки путешествия в «земной рай» комфортного блуда. Пора вспомнить и прислушаться к словам упоминаемого мной в начале очерка знаменитого психиатра.

И пора бы, наконец, усвоить, что *святость — это естественная и единственно возможная норма человеческого бытия*, несмотря на то что эта норма стала экзотической и редко встречающейся. Нельзя врачу болезнь объявлять нормой, даже если вокруг нет здоровых людей. Иначе пойдём вслед за нынешними греками... Вас туда ещё тянет?

Так же как физики в научных расчётах не могут пользоваться температурной шкалой Цельсия, ноль которой «привязан» к точке замерза-

³⁸ См., например: Творчество как позитивная девиантность / Под ред. Я.И. Гилинского, Н.А. Исаева. СПб: Алеф-Пресс, 2015. С. 6.

ния воды ввиду её относительности, так и в антропологических вопросах нравственной нормы невозможно пользоваться относительными плавающими критериями нормы, которые навязывает нам западное римо-католическое (а следом и протестантское) богословие. Так же как физики продуктивно пользуются шкалой абсолютных температур Кельвина (где абсолютный ноль соответствует отсутствию внутренней энергии), так и православные понимают **святость как абсолютную антропологическую норму** (она же антропологический идеал). Разница лишь в том, что шкала Кельвина идёт вверх от абсолютного нуля, а «шкала» нравственности — вниз от абсолютной святости. Поэтому девиации не могут быть позитивными. «Принципиально важно, что педагогическое понятие нормы — это **не характеристика** среднестатистического или средне группового уровня развития каких-либо способностей в какой-либо возрастной группе. Норма — это не одинаковость для некоторой возрастной группы, не всеобщая «воинская повинность», а, прежде всего, указание на высшие возможности для данного возраста, для данной ступени образования. Именно **возможностей** возраста, а **не его достижений**, так как новообразования развития всегда обнаруживают себя за пределами того возрастного периода, где они сложились. Понятие «норма развития» культурно и личностно обусловлено, а следовательно, это понятие **аксиологическое** (ценностное), а не собственно научное, где уже само развитие полагается как норма, а тем самым — как ценность. Традиционно *антропологическая норма* понималась как *не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно для конкретного человека при соответствующих условиях*³⁹. Такой подход соответствовал и православному пониманию нормы (совершенство и святость Образа Божия как православная антропологическая норма), и советскому (совершенство всесторонней гармоничной личности как советская антропологическая норма). И любые *отклонения* (девиации) от этой нормы могли быть *только отрицательными*. Одним словом, **норма есть максима и полнота человеческой природы во всех её составляющих** (компонентах, ипостасях, сферах бытия). Отклонение от неё, неполнота есть ущербность и нарушенность. Это как в медицине, *здоровье есть норма* (отсутствие повреждённости). Отклонение, *нарушенность полноты здоровья есть болезнь*, от которой надо избавляться (лечить).

³⁹ См. подробнее: Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. М.: ПСТГУ, 2014. С. 10.

Глава пятая

ЧЕЛОВЕК МЕЖДУ ЛОСКУТНОСТЬЮ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ЦЕЛОСТНОСТЬЮ ОБРАЗОВАННОСТИ, ИЛИ ВОСХОЖДЕНИЕ К ПОЛНОТЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Говорить о том, что советский *знаниево-умениевый подход* к образованию отличался высокой степенью его полноты, видимо, не приходится. Но сменивший его, исполненный по западным лекалам *компетентностный подход* вовсе превратил наших школьников и студентов в «людей одной кнопки». Понятно, что *знающий и умеющий человек* — это уже, чем человек *образованный*. Но к слову «компетентный» даже слово «человек» не приклеишь. Разве что компетентный специалист, исполнитель («потребитель», как когда-то говорил министр А.А. Фурсенко).

В этой главе я постараюсь изложить с точки зрения антропологического подхода своё видение того, кого можно назвать **человеком образованным**.

5.0. Антропологическая лестница — матрица полноты образа и образования человека

Неисчерпаемость природы человека, многомерность, многоуровневость и многогранность его сущности делают антропологию как учение, базисное для психологии и педагогики, необъятной и одной из самых сложных гуманитарных наук. Осознавая всю дерзость предлагаемого размышления, рискну ввести в научный контекст **антропологическую модель (матрицу) полноты образования человека** (см. табл. 14), учитывающую и *многомерность* (как горизонталь), и *многоуровневость* (как вертикаль) природы и сущности человека. Даю себе полный отчёт в том, что любая схема (таблица, матрица) всегда беднее действительности, но богаче и стройнее интеллектуального хаоса. Любая схема — это стержень, каркас, рамка, граница, без которой любое размышление превращается в расплывающийся интеллектуальный студень. «Схема — целенаправленное обобщение материала: она позволяет обозреть суть предмета исследования, отбросив затемняющие её мелочи. Схему усвоить легко — значит, остаются силы на то, чтобы продвинуться дальше, то есть поставить гипотезы и организовать их проверку. Схема — это скелет работы, без которого она превращается в медузу или головоногого моллюска»¹.

¹ Гумилёв Л.Н. В поисках вымышленного царства. М.: Товарищество Клышников, Комаров и К°, 1992. С. 263.

Человек между лоскутностью компетентности и целостностью образованности,
или Восхождение к полноте образования человека

В основу предлагаемой матрицы положены две внутренне иерархич-
ные оси: **уровневая** (вертикальная) и **онтологическая** (горизонтальная).

Таблица 14

Антропологические формы	перспектива	БОГОЧЕЛОВЕК Первозданный человек совершенный, <i>homo perfectus</i>						Ступени восхождения а к полноте образования человека	
		взрослый <i>homo adultus</i>	знающий <i>homo sapiens</i> обученный	умеющий <i>homo habilis</i>	культурный <i>homo mundi</i> воспитанный	нравственный <i>homo moralis</i>	духовный <i>homo spiritualis</i>		
Запретельная форма бытия		бессмертие	мудрость	героизм	гениальность	праведность	святость		
Интегрирующий уровень									
В итоге будет «человек...»									
Предельные качества человека									
Уровни образовательных целей (результатов)	Благотворные (ненормированные)	5	целомудрие	прозорливость	подвижничество	озарение	жестокость	Боголюбие	по образу Творца
		4	аскетизм	промысленность	мастерство	вдохновение	милосердие	Боголюбие	по нравственности
		3	жизнелюбие	любвеобильность	трудолюбие	красноречивость	человеколюбие	Боголюбие	по любви
		2	жизнелюбие	знания	умения	каноны	убеждения	Боголюбие	по стандарту
		1	жизнелюбие	знания	навыки	образы	нормы	Боголюбие	по необходимости
Объекты человеческого опыта	0		жизнелюбие	факты	способы	образы	правила	смыслы	по данности
			а	б	в	г	д	е	
Онтологические основания	фундамент	Типы доминанты	на любовь к себе	на познание истины	на созидание добра	на стремление к красоте	на любовь к ближнему	на любовь к Богу	
		Идеальные константы	здоровье	истина	добро	красота	любовь	вера	
		Основания человеческого способа жизни	естество	сознание	деятельность	культура	общность	духовность	
		Сферы бытия	природная	социально-культурная				религиозная	
		Начала человека	естественное	разумное				Божественное	

5.1. Онтологические основания (горизонтальная ось) матрицы

Автор учебника нравственного богословия архимандрит Платон (Игумнов) утверждает, что человек — носитель «трёх начал — естественного, разумного и Божественного. ... Его жизнь протекает одновременно в трёх сферах бытия: природной, социально-культурной и религиозной, что личность ориентирована на своё собственное бытие, на этическое отношение к миру и на религиозное отношение к Богу»². Так, горизонтальная ось, учитывая иерархическую трихотомию (тело, душа, дух) человеческой природы, показывает эти три **начала** (нижняя строка) — *естественное, разумное и божественное*, каждому из которых соответствует своя **сфера человеческого бытия** (вторая строка снизу) — *природная, социокультурная и религиозная*. Эти три сферы бытия обуславливают ряд онтологических **оснований человеческого способа жизни** (третья строка снизу). Так, основанием *природной сферы* человека есть его а) **естество**. Сложна и неоднозначна структура *социально-культурной сферы*. Основаниями человеческого способа жизни здесь выступают б) **сознание**, в) **деятельность**, г) **культура** и д) **общность**. Основанием в *религиозной сфере* служит е) **духовность**³. Для каждого из перечисленных оснований человечество веками вырабатывало соответствующие онтологические **идеальные константы** (четвёртая строка снизу), на которых выстраивается *нормальность (= полнота)* человеческого бытия. Норма человеческого естества есть **здоровье** (а), норма сознания — **истина** (б), норма деятельности — **добро** (в), норма культуры — **красота** (г), норма общности (общинности) — **любовь** (д), норма духовности — **вера** в Бога (е).

В традиционных мировоззренческих системах перечисленные константы **абсолютны** и не могут быть подвергнуты релятивистским правкам, присущим постмодернистским извращениям.

В контексте учения А.А. Ухтомского о доминанте следует указать, что подлинное человеческое в человеке обеспечивается рядом **фундаментальных доминант** (пятая строка снизу). Доминанта человеческого естества — это доминанта **на любви к самому себе** (а), основанная на второй заповеди Христовой (Мф. 22: 39). Скверен человек, сознание которого не направлено **на познание истины** (б), а деятельность **на созидание добра** (в). «Познаете истину, и истина сделает вас свободными» (Ин. 8: 32). «Научитесь делать добро» (Ис. 1: 17). Плох человек, если в культуре он не устремлён **к красоте** (г), а в отношениях, следуя той же второй заповеди (Мф. 22: 39), не проявляет **любви к ближнему** (д). «Дело его слава и кра-

² Платон (Игумнов), архим. Нравственное богословие. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2008. С. 22.

³ Здесь и далее буквы а), б), в), г), д), е) соответствуют столбцам таблицы.

сота» (Пс. 110: 3). Бездуховен тот, у кого нет **любви к Богу** (е). И в этом суть первой заповеди Христовой (Мф. 22: 37).

Таким образом мы осуществили обзор онтологических оснований человеческой природы, которые и составили горизонтальную ось нашей матрицы. Разумеется, что компоненты этой оси находятся в определённой внутренней иерархической зависимости, нарушения которой приводят к искажениям человеческой природы.

5.2. Уровни образовательных целей как ступени становления человека (вертикальная ось)

Теперь разберёмся в **уровнях становления человека** (пронумерованные строки вдоль вертикальной оси на табл. 14). Восходя, человек (сначала по воле значимых взрослых, потом по своей свободной воле, затем по воле Божией) обретает **новообразования** (в понимании Л.С. Выготского, он обретает то, чем раньше не обладал), каждое из которых находится на определённой ступени (уровне) **лестницы** его собственно становления (восхождения). «Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и её деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребёнка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период»⁴.

До прихода новорождённого человека в этот мир другие люди, пришедшие в него раньше, создали и накопили определённые объекты собственно человеческого опыта, которые и даются ими и Богом новому человеку в дар.

На **нулевом этаже** лестницы человеку даром (то есть в дар) даются (поэтому «**по данности**»): его естеству — **желания** (0а), его сознанию — **факты** и **сведения** (0б), его деятельности — **способы** (0в), его культуре — **образы** (0г), его общению — **правила** (0д), его духовность может наполниться **смыслами** (0е). Всё это даётся человеку *в дар* Богом и предыдущими поколениями, а точнее Богом через достойных Его представителей предыдущих поколений (через Моисея — нравственный закон, через Ньютона — закон всемирного тяготения, через Менделеева — периодический закон и т.д.) А вот примет ли человек этот дар? Это зависит и от него самого, и от тех данных ему условий и эпохи, в которых он не по своей воле появился на свет.

Теперь поименуем все пять ступеней антропологической лестницы восхождения к Образу. **Первый уровень** человек осваивает **по необходимости** вписать себя во все сферы бытия: природную, социальную и бо-

⁴ Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 248.

жественную. Логично этот уровень считать **ознакомительным**. На этом уровне человек **о-сваивает** (неуверенно пытается делать своим) окружающий природный, социальный и Божественный мир. **Ознакомительный уровень** соответствует ступени **оживления** человека.

На **втором уровне** (ступени) он уже уверенно **при-сваивает** (делает своим) по устоявшимся образцу, то есть **по стандарту**. Назовем этот уровень **компетентностным** (хоть и не люблю я это словечко). Нулевой (экстериорный) уровень — это всё *ещё не моё*, то есть *чужое*. Первый (промежуточный) — *не до конца моё*. Второй (интериорный) — *моё полностью*. Увидел (0) → освоил или усвоил (1) → присвоил (2).

Используем аграрно-ботаническую метафору. **Нулевой уровень** — это почва, в которой оказалось семя (**по данности**). **Первый уровень** — семя прорастает, раскрывая семядоли (**по необходимости**). **Второй уровень** — организм растёт и вырастает (**по заданному стандарту**). **Компетентностный уровень** соответствует ступени **одушевления** человека.

Логика подсказывает, что на **третьем уровне** выросший стебель должен зацвести, выпустив бутон. На этом уровне человек, уже освоившись в этом мире, присвоив его элементы, проникается любовью (**по любви**) к нему, проявляя её и к себе, и к другому, и к Богу. Назовём этот уровень **благотворным**. Он соответствует ступени **облагораживания** человека.

Четвёртый уровень — уровень плодоношения, уровень **созидательный**, уровень творческий. Человек обязан пополнить копилку опыта, начатую прежними поколениями. И делает это человек **по призванию**, точнее, **по призванности** Богом. **Созидательный уровень** соответствует ступени **одухотворения** человека.

Пятый, спасительный, уровень становления человека осуществляется **по образу творца** в полном согласии с Ним, **по Его воле**. Он соответствует ступени **обожения** человека.

В результате человек, пройдя по всем ступеням лестницы, «заполнив все ячейки» своей природы *функциональными органами* (по А.А. Ухтомскому) или *новообразованиями* (по Л.С. Выготскому), может обрести предельные качества: а) **бессмертие** (по естеству), б) **мудрость** (в сознании), в) **героизм** (в деятельности), г) **гениальность** (в культуре), д) **праведность** (в общении), е) **святость** (в духовности).

5.3. Ступени антропологической лестницы и их наполнение

Первый этаж: ознакомительный

Первый (нижний) уровень матрицы образовательных целей (результатов) — **ознакомительный**. Он соответствует этапу первоначального

вхождения человека в: а) *жизненное пространство*; б) *бытийное содержание*, в) *сферу деятельности*, г) *круг общения*, д) *определённую культуру* и е) *веру предков*. На этом начальном этапе человек обретает: а) собственную **жизнеспособность** (1а), из которой вырастает *жизнестойкость*; б) фрагментарные **представления** (1б), которые ещё предстоит свести в систему целостных знаний, в) отдельные **навыки** (1в), из которых сложатся целостные умения, г) некоторые культурные **образцы** (1г), которые могут стать *канонами*; д) сформировавшиеся общественные **нормы** (1д), которые в перспективе могут стать личными *убеждениями* и *привычками*. На этом уровне у человека появляется (при наличии условий) **жажда Бога** (1е), которая должна в норме перерасти в *Богобоязнь*, *страх Божий*).

Внешние (то есть данные человеку) **объекты человеческого опыта** (желания, факты, способы, правила, образцы, смыслы, нулевая строка) отчасти *о-сваиваются*, но ещё не становятся до конца личностно *присвоенными*. В.В. Гузеев когда-то предложил «двухуровневый характер интериоризации: не затрагивающую подсознание будем называть *усвоением*, а затрагивающую подсознание (формирующую автоматизмы действий) — *присвоением*»⁵. Так вот, на *ознакомительном уровне* образовательных результатов мы ведём речь об интериоризации, не затрагивающей подсознание. Это уровень, на котором: а) данные мне *желания* порождают (мою) **жизнеспособность**; б) внешние (чужие) *факты* превращаются во внутренние (мои) **представления**, не достигая при этом полноты и прочности *знания*; в) внешние (чужие) *способы деятельности* превращаются во внутренние (мои) **навыки**, ещё не обретая основательности и полноты *умений*; г) внешние, кем-то установленные (чужие) *правила* превращаются во внутренние (мои) **нормы**, не становясь при этом глубоко личностными *убеждениями*; д) внешние (чужие) *образцы культуры*, усваиваясь становятся внутренними (моими) **образами**, не становясь устоявшимися *канонами*; е) извне дарованные *смыслы*, проникая внутрь, порождают стремление к высокому, Абсолюту — **жажду Бога**, ещё не достигшую *страха Божия*. Ибо «Бог создал человека таким, чтобы у него была жажда Бога, — её не человек достигает, а Бог даёт. Человек пользуется этим качеством, ищет Бога, стремится приблизиться к Богу, исполняет волю Божию по своему разумению, по силе своей, и так происходит его возрастание и в любви к Богу, и в приближении к Богу — через жажду Бога»⁶.

⁵ Гузеев В., Остапенко А. Усвоение знаний и освоение умений: сходство и различие процессов // Народное образование. 2009. № 4. С. 133.

⁶ Феофил (Пэрэян), архим. Жажда Бога — реальность человеческого бытия. Беседовал Ион Михай Ионеску. Пер. с румынск. // Православие.ру. <http://www.pravoslavie.ru/orthodoxchurches/51285.htm>

На **первом уровне** человек оснащается *средствами первичной ориентировки* в сложных условиях природного, социокультурного и религиозного пространств, он как бы вживается в эти пространства. Поэтому эту ступень восхождения логично вслед за В.И. Слободчиковым называть **оживлением**.

Второй этаж: компетентностный

Второй уровень образовательных целей (результатов) мы определили как **компетентностный** (именно им почему-то ограничивается сегодняшнее образование). Нормативы этого уровня **узакониваются** (конституируются) обществом в различных формах.

Знания (2б) и **умения** (2в) закрепляются образовательными стандартами, куррикулами, требованиями к выпускнику, базисными минимумами и т.п. Именно **знания** и **умения** подвергаются проверке на соответствие букве «стандарта», а процедур такого контроля придумано множество (экзамены, зачёты, тестирования, коллоквиумы, собеседования и т.д.).

Общественное мнение вырабатывает устоявшуюся точку зрения о правилах общежития, полезных и вредных **привычках**, хороших и плохих **убеждениях** (2д), а культура — **каноны** (2г).

Всё это вместе взятое позволит человеку обрести **жизнестойкость** (2а) как самостоятельность его естества, как способность отстаивать своё существование.

На **втором уровне** жажда Бога должна перерасти в **Богобоязненность**, **страх Божий**, **страх Господень** (2е) как добродетель, суть которой состоит в опасении оскорбить Бога нарушением Его воли, в боязни удалиться от Него из-за грехов. Страх Божий — это благоговейный трепет перед величием Бога как милостивого, так и праведного. Религия воспитывает **страх Божий** (Богобоязнь), но не как страх внешнего наказания, а как внутреннюю боязнь быть недостойным Отца Своего Небесного.

Именно по показателям **второго уровня** принято судить о компетентности или мере «образованности» (обученности, воспитанности, воцерковлённости) человека. Здесь ценится полнота и прочность знаний, качество и продуктивность умений, верность и устойчивость убеждений, наличие и соответствие идеалов. Здесь человек становится функционально грамотным, компетентным, социально адаптированным и жизнестойким к внешним невзгодам, трудностям и проблемам.

Первое лингвистическое отступление. О том, что аббревиатура «ЗУН» (знания, умения, навыки) не вполне корректна ввиду не-

рядоположности её составляющих, мы уже неоднократно писали⁷, поэтому повторяться не будем. Эта нерядоположность обусловлена тем, что *навыки* соответствуют *первому* уровню образовательных результатов, а *знания и умения* — *второму*.

Справедливости ради заметим, что путаница между понятиями «умение» и «навык» отчасти обусловлена языковыми процессами. Дело в том, что изначально в нашем языке глагол «навыкать» означал «набивать руку, наостриться, навыреть»⁸, а прилагательное «навычивый» означало «легко и скоро перенимающий ремесло и приёмы его»⁹. Вместе они фиксировали начальное овладение способом деятельности, основательное владение которым обозначалось уже глаголом «уметь». «Уметь» — это высшая степень «навыкания», а «уменье» — это «опытность, знание, усвоенье дела, работы»¹⁰. Сегодня слово «навыкать» вышло из повседневного (тем более научного) употребления. Оформляя, например, учебно-методический комплекс, мы пишем, что «в результате обучения ученик должен уметь ...», а не «должен навыкнуть». Вместе с тем загадочный ход педагогической мысли возвёл «навык» в высшую степень «умения». Таким образом «живость великорусского языка» внесла двусмысленность не только в аббревиатуру «ЗУН», но и в причастные к ней разделы педагогической науки.

Вернёмся к таблице и сделаем **промежуточное замечание**: нижние два уровня образовательных целей (результатов), обозначенные нами ранее как нормированные¹¹, резонно назвать **законническими**. Они обеспечиваются грамотной организацией и подходящими средствами обучения, подтверждаются контрольными заданиями и экзаменационными испытаниями, традиционно тяготеют к репродуктивности. Творчество и созидание, экологическая и этическая оценка своих действий и поступков здесь мало предусмотрены.

Последующие уровни образовательных целей (результатов), обозначенные ранее как ненормированные, соответственно назовем **благодатными**.

⁷ Остапенко А.А., Гузев В.В. Чем отличается усвоение знаний от освоения умений // Школьные технологии. 2009. № 1. С. 47–54; Остапенко А.А. Антропологические различия процессов усвоения знаний и освоения умений // Инновации в образовании: человекообразный ракурс. Сб. научн. тр. / Под ред. А.В. Хуторского. М.: ЦДО «Эйдос», 2009. С. 56–63.

⁸ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Прогресс-Универс, 1994. Т. 2. С. 1015.

⁹ Там же. С. 1017.

¹⁰ Там же. Т. 4. С. 1017.

¹¹ Остапенко А.А. Нормированные и ненормированные образовательные результаты или Что мы теряем за пределами гособразовательного стандарта? // Школьные технологии. 2010. № 2. С. 35–40.

Первое житейское отступление. Прежде чем вернуться к таблице и продолжить движение вверх, сделаем небольшое отступление. Представьте себе некоего выпускника школы, который безукоризненно (с золотой медалью) выполнил требования образовательного стандарта, *но* сделал это... под давлением родителя-тирана. На итоговых испытаниях он подтверждает соответствующий уровень знаний и умений (навыков), затем высвобождается из-под гнетущей опеки родителя и в дальнейшем не проявляет ни малейшего стремления к развитию и достойному применению своих способностей. Хороший это выпускник или нет?

Или другой пример — выпускник медицинского вуза, в красном дипломе которого написано «врач-хирург». Впоследствии его преподаватели узнают, что он систематически применял полученные в вузе анатомические знания и скальпельные навыки в целях обогащения, обеспечивая криминальную торговлю донорскими органами в подпольной клинике. Хороший это выпускник или нет?

Для современного образования, которое в последние два десятилетия последовательно становилось частью сферы потребительских услуг, превращая учителя и преподавателя в педофициантов, этот вопрос, похоже, неактуален. Достаточно формально подтвердить наличие установленных стандартом знаний, умений и навыков (или, как теперь принято говорить — «компетентностей» или «универсальных учебных действий»). А вот что дальше?..

Третий этап: благотворный

Третий уровень образовательных целей (результатов) мы назвали **благотворным**. Он есть начальный ненормированный благодатный уровень. Под благодатью мы понимаем Божие расположение, движимое **любовью** к людям. В человеке благодать действует как **любовь**. В христианском мироощущении любовь есть универсальный способ реализации человеком своей духовной сути. Любовь христианина в «базовых педагогических позициях» (термин В.И. Слободчикова¹²) получает особые преломления: **«родитель»** прививает ребёнку *жизнелюбие* и оптимизм (3а); **«учитель-знаток»** культивирует у ребёнка *любопытность*, *философия* (3б); **«мастер-умелец»** формирует в ребёнке *трудолюбие*, *филеру́а* (3в); **«художник-творец»** воспитывает *красотолюбие* (=добротолюбие), *флoкалiа* (3г); **«мудрец-наставник»** воспитывает в ребёнке *человеко-*

¹² Цукерман Г.А., Слободчиков В.И. Мы, взрослые, и остальные люди // Семья и школа 1989. № 12. С. 20. В.И. Слободчиков выделяет четыре базовые педагогические позиции: родитель, мудрец, умелец и учитель. Мы полагаем, что четырёх позиций недостаточно и дополняем их ещё двумя.

любие, φιλανθρωπία (Зд); «**пастырь-духовник**» пробуждает *Боголюбие, Θεόφιλία* (Зе).

Второе лингвистическое отступление. На третьем благотворном уровне человек может обрести новообразование, имя которому *добротолубие*. Расположение *добротолубия* в этом столбце (над *красотой*, а не над *добром* столбцом левее) требует пояснения. Дело в том, что книга святоотеческих поучений, получившая русское название «Добротолубие», по-гречески звучит как «*Φιλοκαλία*» (где «*κάλλος*» — красота), что буквально переводится как «любовь к красивому, изящному, прекрасному, благородному»¹³. А русское слово «добрый», по мнению Ф.С. Шимкевича¹⁴ происходящее от корня *доб-*, имеет смыслы *у-доб-ный, доб-ротный, подходящий, благоприятный, благоприятный*. Словом «добро» часто и вовсе обозначают «имущество», а не нравственную категорию.

Все эти понятия вполне применимы за пределами христианской лексикологии. **Жизнелубие, любознательность, трудолюбие, добротолюбие, человеколюбие и Боголюбие** — очень точные (по сути — универсальные) индикаторы психологического и нравственного здоровья, как среди детей, так и среди взрослых людей. Воспитание в любви и достоинстве — вот основные условия нравственного благополучия современных детей.

Страх Божий на **третьем уровне** перерастает в *любовь к Богу* (Θεόφιλία). Преподобный Антоний Великий учил, что «любовь сильнее страха, и говорил: я уже не боюсь Бога, но люблю Его (то есть не страхом побуждаюсь, как держать себя, но любовью; ибо «любви вон изгоняет страх» (1 Иоан. 4:18))»¹⁵.

Переходя в реальность педагогическую, мы чувствуем, что можем без потери содержания считать *жизнелубие, любознательность, трудолюбие, добротолюбие, человеколюбие и Боголюбие* образовательными (точнее, воспитательными) целями (результатами) **третьего уровня**. Ибо они не врождённые качества, их необходимо прививать, возвращать (воспитывать) и затем беречь в человеке. А это уже педагогическая задача, поднимающая планку образования на **благодатный уровень**.

¹³ Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь. СПб: Изд. автора, 1899. С. 1315.

¹⁴ Шимкевич Ф. Корнеслов русского языка, сравненного со всеми главнейшими славянскими наречиями и двадцатью четырьмя иностранными языками. Ч. 1. СПб.: Императорская Академия наук, 1842. С. 63.

¹⁵ Добротолюбие. Т. 1. Сергиев Посад: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1993. С. 130.

Опыт и переживания, дарованные человеку на **благотворной ступени** образования, необходимы для обретения и реализации им как своего профессионального призвания, так и человеческого назначения, о которых речь пойдет в связи с двумя последующими ступенями антропологической лестницы. Любовь — одна из главных духовных потребностей человека. «Любовь — это просто милость»¹⁶ (В. Франкл).

Второе житейское отступление. А пока давайте ещё раз отвлечёмся и вспомним обученного, но деморализованного горелотличника и умелого, но аморального хирурга-трансплантолога и вернёмся к вопросу: «Хорошие это выпускники или нет?» Вопрос отнюдь не риторический. В рамках второго компетентностного уровня (и подхода) «образовательных услуг» ответ будет положительным. А вот с позиций третьего — благотворного — уровня осмысления результатов образования отношение меняется на противоположное.

Четвёртый этаж: творческий

Четвёртый уровень образовательных целей (результатов) мы назвали **творческим**, или **созидательным**. Ещё какую-нибудь четверть века назад редкий школьник не мечтал изобрести и собственноручно собрать какое-либо сверхновое устройство для общего блага, сформулировать революционную научную идею или создать совершенный художественный образ или как минимум реализовать проект, в основе которого будет его сугубо авторский замысел. Интерес к творчеству и тяга к созиданию побуждают человека искать своё призвание и совершенствовать свои способности. Увы, сегодня этот интерес почти угас. Доминанта «иметь» взяла верх над доминантами «быть» и «создать». Подготовка «квалифицированных потребителей» (так формулировал цель образования экс-министр А.А. Фурсенко) сделала своё скверное дело.

Известно, что на традиционных встречах выпускников даже самые строгие и придирчивые учителя не испытывают у своих, уже испытанных жизнью учеников, помнят ли они школьную формулировку закона Ома для участка цепи, воспроизведут ли отрывок из «Евгения Онегина», перечислят ли исключения из правил грамматики. Учителя интересуются тем, **что успели сделать, в чём отличились и чего достигли** в жизни их повзрослевшие «дети». Учителей интересует *отсроченный* результат их педагогической деятельности: насколько подопечным удалось раскрыть и реализовать своё призвание, воплотить свои смелые мечты. Обычно

¹⁶ Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. С. 245.

выясняется, что гордостью учителей¹⁷ стали те, кто «напитался» любовью к жизни, к труду, к знаниям, к ближним. Именно эти качества становятся основой для реализации *созидательного* (а не потребительского) потенциала человека.

Ни одно *благоразумное* мировоззрение не может ставить своей целью воспитание потребителя. Даже в таких разных мировидениях, как православие и марксизм, есть сходство в том, что *условием нормального существования человека в обществе считается необходимость давая другому*. Это позволяет прагматичным либералам некорректно уравнивать «рабство православия» и «советский тоталитаризм». Скорее, указанная черта советской стратегии воспитания есть следствие того, что она развивалась на культурно-исторической и социальной почве, в течение многих веков возделанной православием. Правда, идея созидания в советской и православной стратегиях выражена в разных формулах. Так, советская педагогика утверждает, что человек растёт там, где «*производит результат, всех других волнующий, всех других касающийся*»¹⁸. В православии это выражено более ёмко: «Моё есть то, что я *отдаю* другим» (прп. Максим Исповедник). Либеральное мировоззрение пользы давания не отвергает, но во главу угла ставит потребление.

Толкование **четвёртого уровня** образовательных целей (результатов) не прихоть автора, не приемлющего либеральные ценности общества потребления. Оно отражает объективную необходимость: для стабильного развития и процветания обществу нужны не потребители, а созидатели — люди, способные не просто найти себе применение, но и привести новое, обогатить не только свою жизнь, но и жизнь других людей.

Образовательная цель здесь — выявление и реализация человеком своих способностей и своего призвания. Тема — интригующая и полная внутренней драматургии. Здесь важно не спастись перед трудностями и не отступить, не поддаться искушениям и не разменяться по мелочам. Будем откровенны — удаётся это не всем. Но если человек выбирает дело и жизненный путь по душе и сохраняет им верность, иными словами, **находит своё призвание** или **чувствует свою призванность** Богом, то в его естестве через любовь к себе непременно зреет *аскеза* (4а), в его стремящемся к познанию истины сознании проснётся *проницательность* (4б), его направленная на созидание добра деятельность обретёт *мастерство* (4в), его устремлённая к красоте культура наполнится *вдохновением* (4г), его наполненное любовью

¹⁷ Мы сознательно употребили такую форму множественного числа существительного «учитель», ибо традиционно «учителями» называли духовных наставников, а «учителями» (и даже «училками») — предметников.

¹⁸ Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 412.

к ближнему общение проявит **милосердие** (4д) и его основанная на любви к Богу вера проявится в **сотраптовничестве** (συνεργία) **с Ним** (4е).

С одной стороны, каждое из этих качеств есть результат саморазвития человека, проявление его самобытности, основанной на колоссальном трудолюбии, но с другой стороны, результат действия Божией благодати и воли Божией, добровольно принятой человеком.

В занятии по призванию (или по призванности) уровень отдачи и масштаб достижений обычно неизмеримо более высоки, ибо они наполнены **любовью и смыслом**. Счастлив человек, любящий своё дело, которое составляет **смысл** его бытия.

Пятый этаж: спасительный

Переходя на **пятый** (высший из благодатных) **уровень** образовательных целей (результатов), мы неминуемо входим в область духовную. Его мы поименовали **спасительным**, памятуя, что спасение — это избавление человека от греха и главного его последствия — смерти.

Третье лингвистическое отступление. Главнейший принцип со-Образной педагогики¹⁹ — это **принцип спасения (съ-пасение)**. Большинство этимологических словарей славянских языков указывают на то, что это слово «образовалось в христианский период с помощью префикса *съ-* от глагола *пасти* («беречь, пасти»)»²⁰. О.Н. Трубачёв указывает «на факт существования в славянском [языке] особой глагольной основы **pas-* (*pasti* «охранять, спасать», «пасти») и особых именных производных со значением деятеля от последней (*srpasъ, pastuxъ, pastyrъ*)»²¹. С одной стороны, Спас (ст.-сл. Съпасъ) — это эпитет, присваиваемый Иисусу Христу, или, по сути, одно из имён Христа. С другой стороны, спасать — это «смотреть и *вместе* (курсив мой. — А.О.) беречь»²², совместно охранять, совместно стеречь. Таким образом, суть педагогического **принципа спасения** в приведении каждого человека ко Христу и в совместном бережении (пасении) его от уклонения от этого пути.

¹⁹ Остапенко А. От педагогики самости к педагогике спасения // Воспитательная работа в школе. 2012. № 8. С. 5–6.

²⁰ Етимологічний словник української мови. У 7 т. / Укладач Р.В. Болдирев та ін. Т. 5. Р-Т. К.: Наукова думка, 2006. С. 366.

²¹ Трубачёв О.Н. Труды по этимологии. Слово. История. Культура. Т. 2. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 71.

²² Шимкевич Ф. Корнеслов русского языка. Ч. 2. СПб: Императорская Академия наук, 1842. С. 11.

Если на четвёртом уровне ещё хоть как-то можно говорить о частичной самостоятельности человека, то на пятую ступень он точно не взойдёт сам без **помощи Божией**. А для того, чтобы эту помощь получать, надо, как минимум, **верить** в её возможность, **просить** её и **быть** её **достойным**.

Опыт ревнителей веры и праведников свидетельствует, что неотступное следование Образу и заповедям Спасителя (жизнь во Христе) приводит к преобразению человека, появлению у него особых богоподобных качеств: в природной сфере — **целомудрия** (5а); в сфере сознания и переживания — **прозорливости** (5б); в сфере деяний — **подвижничества** (5в); в сфере культуры и общности — **озарения** (5г) и **жертвенности** (5д). Устремлённость духовной сферы к Богу дарует человеку **Богоподобие** (5е), ибо, по словам святителя Афанасия Великого, «Бог стал Человеком, чтобы человек стал богом», «Сын Божий соделался Сыном Человеческим, чтобы сыны человеческие соделались сынами Божиими»²³.

Пятый уровень — особый. Это результат **синергии** (соработничества) человека со Творцом в воссоздании самого себя. Например, достичь **проницательности**, позволяющей эвристически мыслить и делать открытия, можно, видимо, путём саморазвития, а вот обрести позволяющую пророчествовать **прозорливость** без прямого Божьего вмешательства невозможно. На это указывает богатый духовный опыт Церкви и его исторические свидетельства, в частности житие преподобного Амвросия Оптинского: «По благодати Божией его **проницательность** переходила в **прозорливость**»²⁴ (курсив мой. — А.О.).

Так будем помнить цель, с которою мы созданы, и стремиться к ней спасительным путём, указанным нам Христом и святыми Его. Ещё в V веке святой Иоанн Кассиан Римлянин говорил, что «мы всегда должны быть твёрдо уверены, что никак не можем достигнуть совершенства своими трудами и подвигами, хотя бы со всею неутомимостью упражнялись во всякой добродетели. Одни человеческие усилия не могут иметь такой цены и силы, чтобы возводить на высоту святости и блаженства, если Сам Господь не будет притом содействовать нам и направлять сердце наше к тому, что для нас полезно»²⁵. «В деле спасения нашего участвует и благодать Божия, и свободное произволение наше, ... оба согласно действуют и в деле спасения нашего равно необходимы»²⁶. Тогда «мы соработники (συνεργοί) Бога» (1 Кор. 3: 9). Это и происходит **на пятом, спасительном уровне**, соответствующем ступени **обожения** человека.

²³ Афанасий Великий, свт., архиеп. Александрийский. Творения. Ч. 3. Изд. 2-е. Сергиев Посад: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1903. С. 257.

²⁴ Жизнеописание Оптинского старца иеросхимонаха Амвросия / Сост. Агапит (Беловидов), схиархим., 2-е изд., М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2011.

²⁵ Добротолюбие. Т. 2. Сергиев Посад: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1993. С. 125.

²⁶ Там же. С. 128.

5.4. Норма и идеал. Предельные качества и запредельная форма бытия человека

Ранее А.В. Шуваловым на основании выделенной В.И. Слободчиковым онтологической триады «*деятельность — сознание — общность*» были выявлены и описаны нормативные образы, **предельные качества** и **запредельная форма** бытия человека²⁷: а) *гениальность* как сила постижения истины своей жизни и способность сделать саморазвитие развитием человечества; б) *героизм* как сила власти над своей жизнью (сила преодоления инстинкта самосохранения) и способность не отступать перед лицом трудностей и опасности, терпение в страдании; в) *святость* как сила сопричастности Абсолютной Истине и способность любовью и терпимостью утверждать добро и противостоять злу.

Поскольку в нашем рассуждении онтологическая триада разрослась до гексады (двойной триады) «*естество — сознание — деятельность — культура — общность — духовность*» (четвёртая строка снизу), возникает необходимость уточнить и расширить перечень **предельных качеств** человека (четвёртая строка сверху). Таковым в сфере общности всё же, видимо, следует считать **праведность** (а не *святость*, как предлагал А.В. Шувалов²⁸, оставим её религиозной сфере человека), понимая вслед за Д.Н. Ушаковым, что праведный — это «благочестивый, не погрешающий против правил, требований религиозной нравственности, морали, соответствующий идеалу нравственной чистоты и справедливости». Праведность — это одна из сторон святости. Дополним, что предельное качество человека, которое позволяет выявить всю предельную *творческую красоту* человека, разумно назвать **гениальностью**.

Самое предельное (конечное) качество человека — это Богоподобие в святости. «Хранить веру и преуспевать в святости — се и иго, и венец христианина. Помни от чего исходишь и куда идёшь — точку отправления и цель — сии пределы всякого движения. Начало — в твоём облагодатствовании чрез общение с Господом по вере; конец — *Богородбие в святости*. Ни то, ни другое не совершится без живого, личного общения с Господом Иисусом Христом»²⁹.

Таким образом, полнота предельных качеств человека складывается из: а) **бессмертия** («смертию смерть поправ»), б) **мудрости**, в) **героизма**, г) **гениальности**, д) **праведности** и е) **святости**.

²⁷ Шувалов А.В. Психологическое здоровье в свете христианского мировоззрения // Московский психотерапевтический журнал, 2009. №3. С. 50–82.

²⁸ Там же. С. 75.

²⁹ Феофан Затворник, свт. Толкование Послания апостола Павла к Ефесянам. М.: Правило веры, 2004. С. 50.

Эту антропологическую схему мы поместили во главу нашей построй-ки, логично увенчав её понятием Богочеловека. Таким образом, мы воз-вели антропологическую лестницу образовательных целей и результатов: *от законничества через благодатность ко спасению*. По отдельности её ступени фиксируют частичные измерения процесса образования. Со-бранные на основе принципа иерархии — соподчинения нижележащих образовательных результатов вышележащим образовательным целям — они становятся выражением **идеи полного образования**.

Нас, конечно, упрекнут в утопизме благодатных аспектов образо-вания. Да, для многих это утопия. В точном, исходном значении этого греческого слова, утопия — это «место, которого нет», где «ου» — нет, «τόπος» — место. Но это место, которое может быть построено: система образования как место встречи разных поколений, где старшие передают в дар младшим то, чем духовно и культурно богаты сами; как простран-ство обретения человеком полноты своей реальности.

Нас одёрнут и попрекнут, дескать, функции системы образования за-даны нормативной базой и нечего здесь фантазировать о прозорливости. Только нынешняя ситуация и в образовании, и вообще в жизни, может быть, как никогда ранее побуждает предпринять мировоззренческое уси-лие, задуматься о профессиональном долге и о важности сверхнорматив-ных педагогических задач. Судите сами: современная система образова-ния выродилась в сферу услуг. И как потребительская сфера она сегодня выпускает исключительно потребителей. Произошла депедагогизация и дегуманизация образования: педагогическая деятельность подменена репетиторством, анимацией (организацией развлечений), тьюторством и разгадыванием сканвордов под названием ОГЭ и ЕГЭ. Цели образова-ния сводятся к формированию узких компетенций или универсальных учебных действий (УУД) и упаковываются в прокрустово ложе учебного стандарта. При этом ни жизнелюбие, ни трудолюбие, ни любознатель-ность, ни человеколюбие, ни добротолюбие, ни осмысленное отношение к жизни, ни нравственное достоинство человека там не предусмотре-ны, ведь их нельзя ни предоставить, ни употребить в качестве услуги. Их можно прививать, воспитывать и возвращать. К ним можно приоб-щать и приобщаться.

Не все доходят до высот прозорливости, подвижничества и жертвен-ности. Таких единицы. Но этих мудрецов, героев, гениев, праведников и святых не останется вовсе, если система образования вовсе будет умал-чивать об этих высотах. Образы мудрецов, героев, гениев, праведников и святых необходимо срочно вернуть в наше образование. Или их окон-

чательно вытеснят образы тупых фотомodelей и до синевы татуированных «успешных» спортсменов и «звёзд» шоу-бизнеса.

Целься на вершину...

Хочется только всю конструкцию повернуть на 45° (см. табл. 14), чтобы видеть всю внутреннюю иерархию двойного восхождения человека от данных ему *желаний* до *Богоподобия в святости*.

Осталось совместить конус на рисунке 19 с таблицей 14. Но содержит понимание того, что *любая схема беднее жизни, но... богаче интеллектуального хаоса*.

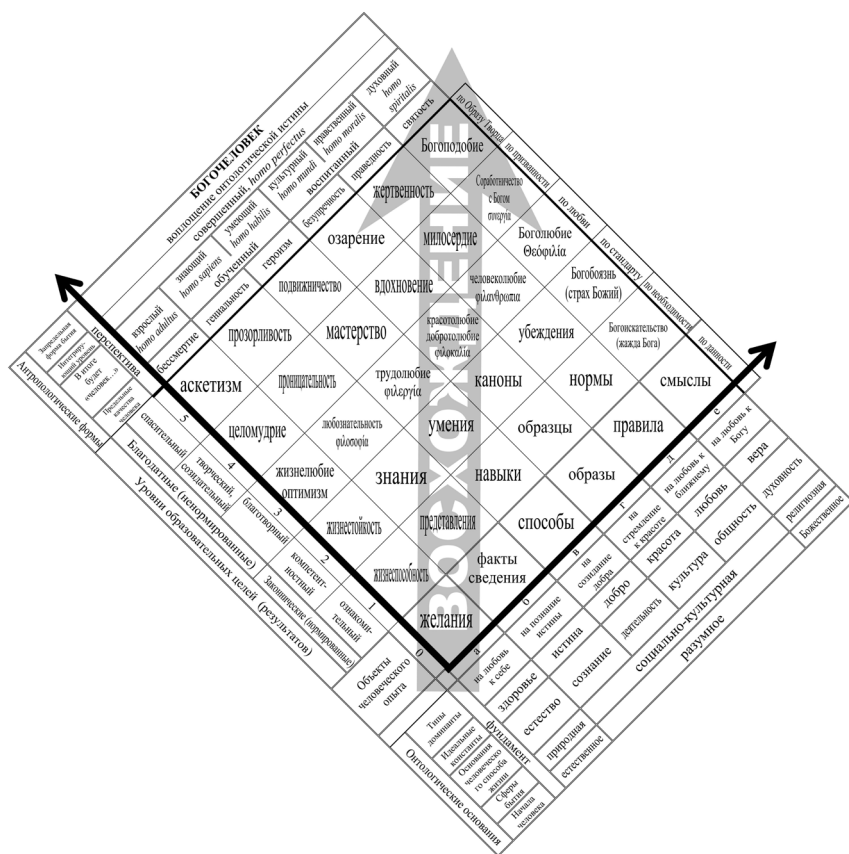


Рис. 26. Антропологическая матрица восхождения к полноте образа и образования человека

Послесловие к пятой главе

Ещё раз напомним, что жизнь человека «протекает одновременно в трёх сферах бытия: природной, социально-культурной и религиозной»³⁰. Основываясь на этом, можем вывести формулу полноты человеческого совершенства.

Природное совершенство человека можно описать как *homo adultus* — **человек взрослый, человек здоровый** (здравый). Совершенство социально-культурной сферы описывается понятиями **человек обученный** (знающий + умеющий, разумный + умелый, *homo sapiens* + *homo habilis*) и **человек воспитанный** (культурный + нравственный, *homo mundi* + *homo moralis*). Совершенство в религиозной сфере — это **человек духовный**, *homo spiritualis*. Таким образом, эта формула такова:

$$\begin{aligned} &\text{человек совершенный} = \\ &= \text{человек духовный} + \\ &+ \text{человек обученный (знающий + умеющий)} + \\ &+ \text{человек воспитанный (культурный + нравственный)} + \\ &+ \text{человек взрослый и здоровый} \\ &\text{или} \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} &homo perfectus = \\ &= homo spiritualis + \\ &+ homo sapiens + homo habilis + \\ &+ homo mundi + homo moralis + \\ &+ homo adultus. \end{aligned}$$

Но каждое слагаемое этой суммы ещё предстоит наполнить смыслом и содержанием.

Но помним, что, теряя норму, теряя идеал или его составляющие, мы теряем созидательный смысл, и верх берёт ущербность, которая своими щербатыми зазубринами рождает рознь и непонимание, превращающиеся в раны социальных конфликтов, экстремизма, терроризма и гражданских войн. А идеал исчезает тогда, когда его не видят правители и перестают транслировать учителя и родители, теряющие образ будущего Отечества.

³⁰ Платон (Игуменов), архим. Нравственное богословие. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2008. С. 22.

Эссе пятое О РАЗЛИЧИЯХ МЕЖДУ ДУХОВНЫМ, ДУШЕВНЫМ И НРАВСТВЕННЫМ В ПЕДАГОГИКЕ ВОСПИТАНИЯ

Поводом для написания этого эссе стало утверждение глубоко мной уважаемой заведующей кафедрой педагогики Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета Светланы Юрьевны Дивногогорцевой, уравнивающее понятия *нравственного воспитания* и *душевного воспитания*: «... иерархически более главным является духовное воспитание, включающее и подчиняющее себе воспитание нравственное (душевное) и телесное»³¹.

Подобное толкование (вернее, неразличение) категорий *нравственного* и *душевного* я неоднократно слышал на курсах повышения квалификации от заместителей директоров по воспитательной работе или классных руководителей. Путаница здесь очевидна и, к сожалению, почти повсеместна. А поэтому она требует разъяснения.

Мне уже приходилось писать о различии между *духовным* и *нравственным*³² в человеке, а также подробно расписывать различие между *духовным становлением* и *душевым развитием* (см. главу третью). А вот теперь, видимо, пришёл черёд развести понятия *душевного* и *нравственного* и применить их к области воспитания.

Одним словом, **задача** этого эссе состоит в необходимости чётко и ясно различить столь часто употребляемые в теории воспитания понятия *духовного*, *душевного* и *нравственного*.

Духовное и нравственное как педагогические понятия

В этой части текста я попробую развить и детализировать мысль заслуженного профессора Московской духовной академии Алексея Ильича Осипова, который в одной из своих лекций коротко развёл понятия «духовного» и «нравственного». Вот эта цитата с некоторыми сокращениями:

«Мы должны понимать и различать между собой нравственное и духовное. ... В чем же различие между ними? Нравственность — это верное наше отношение к окружающему миру. ... Каково оно,

³¹ Дивногогорцева С.Ю. Духовно-нравственное воспитание в теории и опыте православной педагогической культуры. М.: ПСТГУ, 2007. С. 123.

³² Остапенко А.А. Духовное и нравственное воспитание: в чём различие? // Нравственность в образовании. 2012. № 1 (12). С. 6–7; Остапенко А.А. Духовно-нравственное или духовное и нравственное? // Вестник Томск. гос. ун-та. Культурология и искусствоведение. 2013. № 4 (12). С. 237–240; Остапенко А.А. Духовно-нравственное или духовное и нравственное? // Духовно-нравственное становление человека: беседы с преподавателями и студентами / Под общей ред. Е.П. Белозерцева, Г.В. Заридзе. М.: АИРО-XXI, 2022. С. 151–155.

это правильное отношение? Оно укладывается в золотом правиле: не делай другому того, чего не желаешь себе.

Нравственность связана с определёнными *действиями* (здесь и далее в цитате курсив мой. — А.О.) человека. Ведь меня же никто не назовёт безнравственным оттого, что у меня бывают кое-какие мысли, ну не совсем нравственные. А кто знает, какие у меня мысли? Никто не знает. Я вот только скажу о нравственных мыслях, а о безнравственных не скажу. Когда мы пытаемся оценить ту или иную деятельность человека, то есть характер, поведение, мы оцениваем по каким признакам — *по его действиям, словам, делам* творческим. ... Которые можем увидеть, услышать, заметить, и в зависимости от этого мы называем человека нравственным или безнравственным. ... Я могу подавать деньги нищим, когда просят, я могу делать благотворительные акции или переводить деньги через банк и т.д. и т.п. Вопрос: что же я делаю — добро или зло? С точки зрения морали — бесспорное добро. Вот тут-то мы и увидим, что такое духовность. Никто не знает, зачем я это *делаю*, а мне нужно это для того, чтобы мне в Думу пройти. ... Мною могут руководить мотивы совсем не человеколюбия, совсем не исполнения заповедей Божиих, о любви к ближнему, совсем не милосердие, а вещи не только противоположные, а вещи подчас безобразные, отвратительные, но, никто об этом не знает. Это во мне, в моем духе. ... Духовность — это то, что сокрыто для внешнего взора, что находится в самом духе человека и что может внешне почти не выражаться или выражается почти незаметно, что для взора неопытного может быть невидимым совсем»³³.

Золотое правило нравственности, на которое опирается А.И. Осипов, может быть сформулировано и утвердительно («Относись к людям так, как хочешь, чтобы относились к тебе»), и отрицательно («Не делай другим того, чего не хочешь себе»). Ключевое слово «делай». То есть *нравственность определяется по делам, по поступкам, а не по мыслям*. Она определяется поведением, делами, произнесёнными (а не помысленными) словами. А вот *духовность скрыта в помыслах* и чаще всего не видна.

Духовность определяется чистотой помыслов и устремлённостью их к высокому, в пределе к Богу, а нравственность определяется направ-

³³ Осипов А.И. Искажения христианства. Лекция. 25.09.2007. Московская духовная академия // Осипов Алексей Ильич. Официальный сайт. <https://alexey-osipov.ru/video/nauka-osnovnoe-bogoslovie/Osnovnoe%20bogoslovie%202007-2008/2007-09-25-s5-iskazhenija-khristianstva/>

ленностью поступков, действий. И не надо забывать, что добрые поступки могут руководствоваться корыстными помыслами.

Отсюда следует чётко различать *духовное воспитание* и *нравственное воспитание*, между которыми существует определённая зависимость. *Нравственное воспитание* — это воспитание *положительных поступков*, а *духовное воспитание* — это воспитание *добрых помыслов*, которые, безусловно, влияют на поступки. Но поступки видны, а помыслы скрыты. И это надо помнить.

Иерархично духовное воспитание стоит над нравственным воспитанием. И если для *нравственного воспитания* порой достаточно того, чтобы воспитуемый **не делал** плохо и **делал** хорошо, ибо этого требует золотое правило нравственности, то *духовное воспитание* требует, чтобы воспитаннику и **в голову не приходило делать** плохо, а добрые поступки он совершал естественным образом, потому что иначе невозможно. Для нравственного воспитания *достаточно* того, чтобы ученик не поступал плохо, а для духовного *необходимо*, чтобы у него и мысль дурная не возникала. Но педагогическая трудность состоит в том, что *нравственность поведения* явлена, а *духовность помысла* сокрыта. А ведь деятельность воспитателя оценивают по явному, а не по скрытому. И поэтому зачастую педагог работает на внешнее, на явное, а до глубины помысла не доходит.

Понятия *духовного воспитания* и *нравственного воспитания* очевидным образом принадлежат *научно-педагогическому контексту*.

Духовное и душевное как антропологические понятия

Христианская антропология говорит вначале о дихотомии человеческой природы, то есть о том, что человек как творение Бога состоит из *видимого* и *невидимого*, осязаемого и неосязаемого. Но одновременно она же говорит и о трихотомии, то есть о том, что невидимая часть человека состоит, в свою очередь, из *духовной* и *душевной* составляющих, а в целом человек имеет трехсоставную природу и иерархично состоит из *духовной*, *душевной* и *телесной* составляющих.

В рассматриваемом контексте нас интересует различие между *духовной* и *душевной* составляющими.

Согласно христианской антропологии, душевная часть человеческой природы состоит из трех сил души: *разумной* (разум, интеллект, мышление), *раздражительной* (чувства) и *желательной* (воля). Напомню уже цитированные выше слова свт. Феофана Затворника, разделяющего стороны (силы) души на *мысленную*, *деятельную* и *чувствующую*: «В мысленной части от действия духа является в душе *стремление к идеальности*. ...

В деятельной части от действия духа является *желание и производство бескорыстных дел*. ... В чувствующей части от действия духа является в душе *стремление и любовь к красоте*, или, как обычно говорят, к изящному³⁴.

Но стремление к идеальности, бескорыстию и к красоте в душе возникает только при её подчинённости духовной сфере. Наличие всех развитых сил души не гарантирует того, что человек будет различать (в себе и в других) устремление к добру или злу. Чувственный и волевой интеллектual может быть подлецом, не способным творить добро. Иными словами, в полной мере душевная часть человеческой природы не отвечает за вопросы *добра и зла*.

За вопросы добра и зла несёт ответственность *духовная сфера* человеческой природы. Любой воспитанник воскресной школы, прочитавший учебник Закона Божия протоиерея Серафима Слободского, знает, что «дух в человеке проявляется в трёх видах: 1) страх Божий, 2) совесть и 3) жажда Бога»³⁵. Это утверждение, напомним, основывается на антропологии святителя Феофана Затворника.

Таким образом, говоря о различии между *духовными* и *душевыми* антропологическими процессами изменения человеческой природы, следует понимать, что *духовное становление* — это процесс преодоления нравственного релятивизма и соблазнов грехом и пороком, а *душевное развитие* — процесс расширения внутренних душевных (волевых, эмоциональных, интеллектуальных) сил человека через педагогическую поддержку и создание благоприятных условий. При этом *духовное воспитание* нельзя приравнивать к *духовному становлению*, а *душевное развитие* нельзя называть *душевым воспитанием*.

Понятия *духовного становления* и *душевного развития* очевидным образом принадлежат *научно-антропологическому контексту*. Употребление якобы педагогического словосочетания «душевное воспитание», видимо, некорректно в принципе.

Душевное и нравственное как понятия из различных контекстов

Таким образом, в гуманистике следует чётко разводить понятия *научно-антропологические* и *понятия научно-педагогические*. К первым относятся категории «духовное становление» и «душевное развитие»,

³⁴ Феофан Затворник, свт. Что есть духовная жизнь и как на неё настроиться? Собр. писем. М.: Правило веры, 2009. С. 43–46.

³⁵ Слободской Серафим, прот. Закон Божий. Руководство для семьи и школы со многими иллюстрациями. Свято-Успенская Почаевская лавра, 2009. С. 121.

ко вторым — «духовное воспитание» и «нравственное воспитание». Для ясности приведём синоптическую таблицу понятий (табл. 15).

Таблица 15

Научно-антропологический контекст		Научно-педагогический контекст
Духовное становление — это антропологический процесс постепенного восхождения человека от относительного (условного) понимания (различения) сущности добра и зла к абсолютному (безусловному) принятию наличия чёткой границы между добром и злом. Обратный процесс — духовное нисхождение (падение)	≠	Духовное воспитание — это педагогический процесс приведения человека к необходимости самостоятельного духовного устремления к добру, к Богу
Душевное развитие — процесс развёртывания и осуществления душевных (интеллектуальных, волевых, чувственно-эмоциональных) способностей человека. Обратный процесс — душевная деградация этих способностей	≠	Нравственное воспитание — это педагогический процесс влияния на человека, в результате которого он совершает нравственные поступки и избегает безнравственных

Безусловно, что духовное становление и духовное воспитание процессы взаимосвязанные. *Духовное становление* — это переход человека от состояния нравственного релятивизма (добра и зла нет, либо они относительны и условны) через нравственный дуализм (добро и зло — различные взаимно дополняющие нужные сущности) к нравственному абсолютизму (добро безусловно, а зло есть его нарушение, разрыв его целостности). Этот переход может осуществляться как под *внешним* влиянием или примером (тогда это и есть *духовное воспитание*), а может самостоятельно по *внутреннему* побуждению (тогда это и есть результат духовного воспитания). Автор первой отечественной книги по христианскому воспитанию детей архиепископ Евсевий (Орлинский) писал, что воспитывать — это «значит выводить воспитанника из состояния повреждения и доводить его до того, чтобы он *сам собою* мог достигать своего истинного назначения, временного и вечного»³⁶ (курсив мой. — А.О.).

А вот категории *душевного* и *нравственного* принадлежат к разным контекстам, поэтому педагогическое понятие *нравственное воспитание* никоим образом нельзя уравнивать с изначально некорректным словосочетанием *душевное воспитание*.

³⁶ Евсевий (Орлинский), архиеп. О воспитании детей в духе христианского благочестия. Изд. 4-е. СПб.: Тип. Департамента Уделов, 1877. С. 15.

Лингвистический постскрипtum

В русском языке существительные, образованные от глаголов совершенного вида, почему-то употребляются чаще, чем существительные, образованные от глаголов несовершенного вида. Мы говорим «образование», но не говорим «образовывание». Мы говорим «обучение», но не говорим «обучивание». Мы говорим «развитие», но не говорим «развивание». А иногда так не хватает нужных слов для описания тех или иных педагогических реалий. Лично мне как учителю и учёному серьёзно не хватает слова «воспитывание», которое принципиальным образом отличается от слова «воспитание». *Воспитывание* — это процесс (длящийся и незавершённый), а *воспитание* — это результат (окончательный и завершённый). «Воспитывать» и «воспитать» как глаголы мы употребляем, а «воспитывание» как существительное игнорируем, сводя к понятию «воспитание» и процесс, и его результат.

Одним словом, оттачивание педагогической терминологии в области теории воспитания ещё далеко до своего завершения.

Глава шестая

ЧЕЛОВЕК МЕЖДУ СТАБИЛЬНОСТЬЮ И КРИЗИСАМИ, ИЛИ РОЛЬ ЗАКОНА «ПОЛОСАТОСТИ ЖИЗНИ» В ОБРАЗОВАНИИ

И всё-таки жизнь — это чудо.

А чудо — не запретишь.

Да здравствует амплитуда:

То падаешь, то летишь!

Виктор Боков

На всех педагогических факультетах детально изучают возрастную психологию и в подробностях разбирают известные варианты периодизации этапов развития человека на протяжении жизни. Всем хорошо известно, что лента жизни — это такая себе полосатая, как зебра, действительность, в которой с упрямым постоянством чередуются кризисы со стабильными периодами. На семинарских занятиях тысячи студентов примеряют на себя эту ленту, раздумывая о собственном пути полосатой жизни. Но когда приходит время занятий педагогической психологией, которая беспрерывно говорит о необходимости «учитывать психологические особенности», мы забываем о полосатой закономерности, которую надо не просто учитывать, а брать за основу педагогических конструкций, так как всё-таки закономерность — это закон, а особенность — исключение из него.

Наши раздумья — это попытка решить сложную проблему: как сообразно фундаментальному психологическому закону «полосатости жизни» выстроить систему непрерывного образования от детского сада к вузу? При этом надо не человека за уши притягивать к педагогическим конструкциям, а конструкции прилаживать к естественной аксиоматике развития человека.

6.0. Интедиффия = интеграция + дифференциация

Сегодня, когда образование охватили модные процессы компетентизации, модернизации и менеджментизации, такие родные термины как «дифференциация» и «интеграция», которые ещё недавно казались мудрёными и пугающими, незаслуженно отошли на задний план. А между тем, видимо, рановато списывать на свалку педагогические диссертации, посвящённые этим важным понятиям. Сегодня, когда самое слабое место большинства концепций непрерывного образования — трудности переходов от одного этапа образования к следующему, исследования интегративных и дифференциальных процессов в образовании нам очень могут

помочь. Несмотря на то что сотни статей посвящены вопросам преемственности и плавного перехода детей из дошкольного детства в школьное, из начальной школы в основную и т.д., вопрос психологической травматизации детей при переходе от одного этапа образования к следующему, увы, так и не решён. Обеспечение этой преемственности назовём **возрастной непрерывностью**. На наш взгляд, большинство трудностей возникают из-за того, что организация образовательного процесса плохо увязана с знаниями педагогической антропологии и психологии ведущих видов деятельности, а также из-за шарахания в крайности интеграции или дифференциации в образовании.

Если заглянуть в новые педагогические словари, то с некоторым недоумением обнаруживаешь, что статьи по дифференциации в них есть, а статьи по интеграции в образовании отсутствуют. И это, видимо, вполне соответствует сегодняшнему состоянию дел в системе образования. Как точно заметил известный украинский психолог В.Ф. Моргун, «сегодняшняя педагогика и школа переживают своеобразный бум дифференциации образования. Учеников *дифференцируют* по способностям, содержание образования разбивают на все большее число дисциплин, методы классифицируют на групповые и индивидуальные, учебно-воспитательные учреждения разделяют на элитарные и обычные и т.д.»³⁷. Вместе с тем ряд нововведений, связанных с модернизацией образования, в частности переход на профильное обучение, порождают нехватку учебного времени, заставляющую учителя объединять темы, укрупнять единицы знаний, одним словом, *интегрировать* содержание образования, формы и методы обучения.

Дискуссия между сторонниками вариативности образования («дифференционисты») и сторонниками единых жёстких образовательных стандартов («интегральщики»), на наш взгляд, не утратила актуальности. Первые упрекают вторых в консерватизме, вторые первых — в развале системы образования. А между тем В.Ф. Моргун утверждает, что встречающиеся процессы *интеграции* и *дифференциации* в образовании взаимно дополняющие, взаимно неизбежные, двуединые. Этому явлению он дал соответствующее название — «**интедиффия**»³⁸ (от *интеграция* и *дифференциация*) **образования**. Это понятие он определяет так: «*Интедиффия образования* — это пульсирующий взаимопереход между интеграцией и дифференциацией образования, методов обучения и воспитания, учебно-воспитательных учреждений, который обуславливается как потреб-

³⁷ Моргун В.Ф. Интедифія освіти. Курс лекцій. Полтава: Наукова зміна, 1995. С. 5.

³⁸ Такое словообразование подобно тому, как в социологии возникло понятие «глокализация» (глобализация + локальность), означающее «одновременность, совместное присутствие как универсализирующих, так и конкретизирующих тенденций» (Р. Робертсон).

ностями и возможностями общества, так и способностями и интересами личности»³⁹. Автор утверждает, что интеледиффия свойственна не только лишь образованию, но в первую очередь научному познанию. Он отмечает универсальность понятия интеледиффии для различных отраслей знания: метафизики, философии, логики, социологии, психологии, педологии, педагогики. Он показывает, что интеледиффия свойственна процессу развития интеллекта в онтогенезе. Для наглядности приведём таблицу классификации стадий развития интеллекта по Ж. Пиаже⁴⁰.

Таблица 16

Классификация стадий развития интеллекта (по Ж. Пиаже)

Период	Подпериод	Стадии	Возраст
1. Сенсомоторный интеллект	А. Центрация на собственном теле	1. Упражнения рефлексов. 2. Первые навыки и первые круговые реакции. 3. Координация зрения и хватания. Вторичные круговые реакции	0–1 мес. 1–4,5 мес. 4,5–8/9 мес.
	В. Объективация практического интеллекта	4. Дифференциация способа и цели. Начало практического интеллекта. 5. Дифференциация схем действия благодаря третичным круговым реакциям. 6. Начало интериоризации схем и решение некоторых проблем путём дедукции	8/9–11/12 мес. 11/12–18 мес. 18–24 мес.
2. Репрезентативный интеллект и конкретные ситуации	А. Предоперативный интеллект	1. Появление символической функции. Начало интериоризации схем действия. 2. Интуитивное мышление, опирающееся на восприятие. 3. Интуитивное мышление, опирающееся на более расчленённые представления	2/3–4/6 лет 4/6–6 лет 5/6–7/8 лет
	В. Конкретные операции	4. Простые операции (классификация, сериация, взаимно-однозначное соответствие). 5. Системы операций (система координат, проекционные понятия)	8–10 лет 9–12 лет

³⁹ Моргун В.Ф. Интеледиффия освіти. Курс лекцій. Полтава: Наукова зміна, 1995. С. 6.

⁴⁰ Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. М.: МГУ, 1981. С. 57–58.

Окончание табл. 16

Период	Подпериод	Стадии	Возраст
3. Репрезентативный интеллект и формальные ситуации	А. Становление формальных ситуаций	1. Гипотетико-дедуктивная логика и комбинаторика	11–14 лет
	В. Достижение формальных операций	2. Структура «решётки» и группа четырёх трансформаций	13–14 лет

Дополнить классификацию Ж. Пиаже можно вполне современной классификацией Л.С. Выготского⁴¹:

Таблица 17

Возраст	Название кризиса или периода
0–2 мес.	Кризис новорождённости
2 мес. — 1 год	Младенчество
1 год	Кризис 1 года
1–3 года	Раннее детство
3 года	Кризис 3 лет
3–7 лет	Дошкольный возраст
7 лет	Кризис 7 лет
8–12 лет	Школьный возраст
13 лет	Кризис 13 лет
14–17 лет	Пубертатный возраст
17 лет	Кризис 17 лет

6.1. Первые отечественные попытки периодизации развития человека в течение жизни

Продолжая начатое в 1980-х годах⁴² исследование проблемы периодизации личности, В.Ф. Моргун на основании своей концепции создал собственную модель периодизации развития человека в течение всей

⁴¹ Выготский Л.С. Проблемы возрастной периодизации детского развития // Вопросы психологии. 1972. № 2. С. 117.

⁴² Моргун В.Ф., Ткачёва Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. М.: МГУ, 1981. 84 с.

жизни, которая была впервые обнаружена в апреле 1995 года⁴³. Она выглядит так⁴⁴ (табл. 18).

Таблица 18

Схематическое изображение многомерной периодизации развития личности (по В.Ф. Моргуну)

Стадии (по уровням и формам деятельности) Периоды (по ориентациям, переживаниям и содержательным направленностям)	1. Обучение (в моторной, перцептивной и рече-мыслительной фазах)	2. Воспроизводство (в моторной, перцептивной и рече-мыслительной фазах)	3. Творчество (в моторной, перцептивной и рече-мыслительной фазах)
	Кризисы адаптации-дезадаптации	Кризисы автономии-зависимости	Кризисы самоактуализации-конформизма
1. Сотрудничество с амбивалентной ориентацией на настоящее	1(1.1.) Младенчество: до 1 года	2(1.2.) Раннее детство (дтиа): 1-3 года	3(1.3.) Дошкольное детство (ребёнок): 3-6 лет
	Кризис новорожденности: "первый вздох", 0-3,5 мес.	Кризис младенчества: "первый шаг", 11-18 мес.	Кризис раннего детства: "я сам", 2,5-3,5 года
2. Общение с оптимистической ориентацией на будущее	4(2.1.) Отрочество: 7-13 лет	5(2.2.) Юность: 14-18 лет	6(2.3.) Молодость: 19-30 лет
	Кризис детства: "обязанность", 5,5-7,5 года	Кризис отрочества: "независимость", 11-14 лет	Кризис юности: "любовь; профессия", 17-21 год
3. Самодеятельность с ностальгической ориентацией на прошлое	7(3.1.) Взрослость: 31-45 лет	8(3.2.) Зрелость: 46-60 лет	9(3.3.) Старость: 61 год и долголетие
	Кризис молодости: "семья; призвание", 27-33 года	Кризис зрелости: "признание", 39-45 лет	Кризис зрелости: "наставничество", 55-65 лет
			Кризис смысла жизни: "мудрость и покой"

В середине 90-х годов появляется ставшая известной периодизация развития личности В.И. Слободчикова⁴⁵. Разнотчений в интерпретации кризисных и стабильных периодов жизни человека между В.Ф. Моргуном и В.И. Слободчиковым мы находим немного, но подходы двух исследователей принципи-

⁴³ Моргун В.Ф. Кризові та еволюційні періоди розвитку особистості від народження до смерті: психологія людської долі // Єдність педагогіки і психології у цілісному навчально-виховному процесі. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (4-5 квітня 1995 р.) / За ред. А.М. Бойко. Полтава, 1995. С. 135-139.

⁴⁴ Приводится по: Рибалка А. В. Моргун: моністична концепція багатовимірної розвитку особистості // Психолог [Київ]. 2003. № 20(68). С. 14 вкладьдша.

⁴⁵ Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5.

ально различны, как различны и таблицы, отражающие периодизацию. Так, в основе деления жизни человека на периоды В.Ф. Моргун отмечает временные ориентации и содержательные направленности, а у В.И. Слободчикова — «базисные общности, или ступени развития субъектности»⁴⁶. Соответственно, у В.И. Слободчикова жизнь человека поделена на пять периодов-ступеней, и в общем таблица периодизации выглядит так⁴⁷ (табл. 19).

Таблица 19

**Схема периодизации развития человека в онтогенезе
(по В.И. Слободчикову)**

Ступени развития субъективности	Матрица возрастов			
	Период становления со=бытийности		Период реализации со=бытийности	
	Кризисы рождения	Стадии принятия	Кризисы развития	Стадии освоения
Оживление	Родовой кризис	Новорождённость	Кризис новорожденности	Младенчество
	(-2)–3 мес.	0,5–4 мес.	3,5–7 мес.	6–12 мес.
Одушевление	Кризис младенчества	Раннее детство	Кризис раннего детства	Дошкольное детство
	11–18 мес.	1 г. 3 мес. — 3 г.	2,5–3,5 г.	3–6,5 лет
Персонализация	Кризис детства	Отрочество	Кризис отрочества	Юность
	5,5–7,5 года	7–11,5 года	11–14 лет	13,5–18 лет
Индивидуализация	Кризис юности	Молодость	Кризис молодости	Взрослость
	17–21 год	19–28 лет	27–33 года	32–42 года
Универсализация	Кризис взрослости	Зрелость	Кризис зрелости	Старость
	39–45 лет	44–60 лет	55–65 лет	62 — ... года
	Кризис индивидуальной жизни			

Сопоставление двух вариантов периодизации (а созданы они независимо друг от друга, «благодаря» наличию государственных границ между Россией и Украиной, резко снизившему научные связи между научными

⁴⁶ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов. М.: Школьная Пресса, 2000. С. 194.

⁴⁷ Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: автореферат дис. ... д-ра психол. наук. М., 1994. С. 64.

ности ребёнка делятся на две группы: а) первая группа — виды деятельности, развивающие мотивационно-потребностную сферу; б) вторая группа — виды деятельности, формирующие интеллектуально-познавательные силы детей и их операционно-технические возможности. «Если расположить эти виды деятельности в последовательности, получается следующий ряд:

непосредственно-эмоциональное общение — первая группа;

предметно-манипулятивная деятельность — вторая группа;

ролевая игра — первая группа;

учебная деятельность — вторая группа;

интимно-личностное общение — первая группа;

учебно-профессиональная деятельность — вторая группа»⁴⁹.

Соответственно данному ряду Д.Б. Эльконин приводит схему периодичности доминирования видов деятельности разных групп⁵⁰:

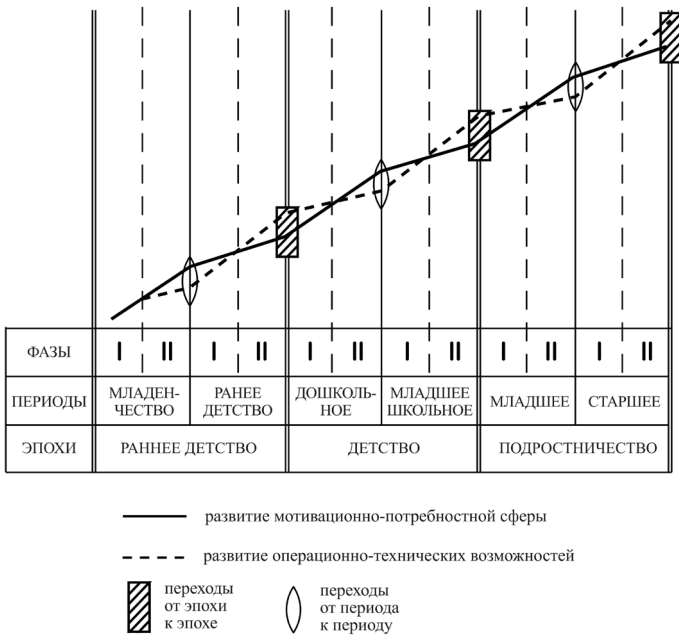


Рис. 27. Периодичность доминирования видов деятельности (по Д.Б. Эльконину)

⁴⁹ Там же.

⁵⁰ Там же. С. 76.

6.2. Соответствие возрастов фазам интедиффии образования

На наш взгляд, это чередование должно соответствовать пульсации интедиффии, причём периодам кризиса должен соответствовать период интеграции (первая группа видов деятельности), а периодам стабильности — периоды дифференциации (вторая группа видов деятельности). Это объясняется тем, что кризис личности есть состояние дезинтеграции системы отношений личности, её внутреннего мира. Кризис — это дисгармония, дискомфорт, нарушение цельности личности. А стало быть, на эту стадию внутренней несобранности, рассеянности (диссипации) ни в коем случае нельзя накладывать процессы дифференциации образования личности, так как дробность дифференциации будет резонировать с диссипацией личности, тем самым усугубляя состояние кризиса. На кризисные этапы должны накладываться фазы интеграции в образовании. В этом случае интеграция будет выполнять компенсаторные функции в отношении кризисных явлений личности.

Таким образом, мы считаем правильным, чтобы чередование кризисных и стабильных этапов развития личности в онтогенезе должно находиться в противофазе чередованию этапов дифференциации и интеграции в образовании.

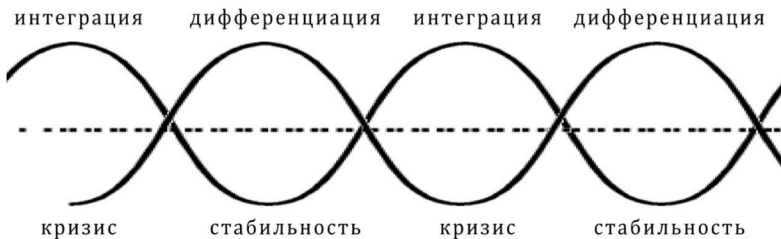


Рис. 28. Соотношение этапов образования и этапов развития человека

Полагаем, что это чередование соответствует делению на ступени в области образования, предложенное С.И. Гессеном: «Эпизодический курс, систематический и научный, или университетский, — эти три ступени представляются естественными ступенями обучения, различающимися между собой не объёмом и количеством материала, но самым способом и задачами преподавания»⁵¹.

С 1994 по 2005 год на базе Азовского государственного педагогического лицея Краснодарского края (ныне гимназия станицы Азовской),

⁵¹ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-пресс, 1995. С. 278.

в состав которого тогда входили детский сад, общеобразовательная школа и факультет педвуза, нами была создана модель непрерывного образовательного процесса, технологической основой которой является концентрированное обучение.

Основным в нашей модели является положение о том, что *каждой ступени научного образования соответствует не только свой возраст, но и своя модель технологии концентрированного обучения*. В схематическом виде модель непрерывного образования, состоящая из основных и переходных моделей, выглядит так (табл. 21).

Таблица 21

Модель непрерывного образования, базирующаяся на технологии концентрированного обучения

	Ступени научного образования (по С.И. Гессену)	Основные модели	Переходные модели
Высшая школа	Научный курс	Отработка модели высшего педагогического образования на основе циклового (конвейерного) метода обучения	Отработка модели педагогического лица
Средняя (полная) школа		Отработка дифференцированных курсов на основе «погружения» в отдельную тему (раздел) курса	
Основная школа	Систематический курс	Отработка интегрированных курсов основ школьных знаний на основе «погружения» в интегрированные предметы	
Начальная школа	Эпизодический курс	Отработка «погружения в образ»	Отработка плавного перехода «детсад — школа»
Дошкольное образование		Отработка «погружения» в развивающую среду	

Под понятием концентрированного обучения мы понимаем специально организованный процесс обучения, предполагающий усвоение учащимися большего количества учебной информации без увеличения

учебного времени за счёт большей её систематизации (обобщения, структурирования) и иного (отличного от традиционного) временного режима занятий. «Концентрированное обучение» является противоположностью «распределённого обучения», причём противоположностью непротиворечивой, а взаимодополняющей, ибо, как показывают наши исследования, разумное чередование концентрированного и распределённого обучения (а разные методы решают разные задачи) имеет высокую эффективность. Подробно все модели концентрированного обучения нами описаны ранее⁵². Независимо от этого мы считаем, что каждому этапу любой системы непрерывного образования должны соответствовать не только лишь определённые образовательные программы, но и своя фаза интедиффии. И в первую очередь это касается содержания образования.

Таблица 22

Соответствие фаз интедиффии этапам непрерывного образования

Этап непрерывного образования	Фаза интедиффии	
Заключительные курсы высшей школы (магистратура)	Дифференциация	Узкая специализация
Начальные курсы высшей школы (бакалавриат)	Интеграция	Освоение общекультурных, общеобразовательных курсов, введение в специальность
Средняя (полная) школа	Дифференциация	Детализация системных основ школьных курсов
Основная школа	Интеграция	Освоение целостных системных основ школьных курсов
Начальная школа	Дифференциация	Получение эпизодических (фрагментарных) знаний и отработка технологических навыков чтения, письма, счёта
Дошкольное образование	Интеграция	Постижение цельного образа окружающего мира

Объединим все приведённые выше знания в единую сводную таблицу 23.

⁵² Остапенко А.А. Концентрированное обучение: модели образовательной технологии // Школьные технологии. 1999. № 5. С. 116–154.

Таблица 23

Периоды развития личности и интеллекта		Возраст	2,5–3,5 года	3–6,5 лет	5,5–7,5 лет	7–11,5 лет	11–14 лет	13,5–18 лет	17–21 год	19–29 лет
Периоды (этапы) образования	Стадии развития (по Ж. Пиаже)	Появление символической функции	Интуитивное мышление через восприятие	Интуитивное мышление через расширение действия	Конкретные операции	Становление формальных операций				
	Периоды детского развития (по Л.С. Выготскому)	Кризис 3 лет	Дошкольный возраст	Кризис 7 лет	Школьный возраст	Кризис 13 лет	Пубертатный возраст	Кризис 17 лет		
	Ведущие виды деятельности и их группы (по Д.Б. Эльконину)	Непосредственное эмоциональное общение (первая)	Предметно-манипулятивная деятельность (вторая)	Ролевая игра (первая)	Учебная деятельность (вторая)	Интимно-личное общение (первая)	Учебно-профессиональная деятельность (вторая)			
	Ступени развития в онтогенезе (по В.И. Слободкину)	Кризис раннего детства	Стадия дошкольного детства	Кризис детства	Стадия отрочества	Кризис отрочества	Стадия отрочества	Кризис юности	Стадия молодости	
	Возрастные этапы развития личности (по В.Ф. Моргуну)	Кризис раннего детства	Дошкольное детство	Кризис детства	Отрочество	Кризис отрочества	Юность	Кризис юности	Молодость	
	Фазы индифференции (по В.Ф. Моргуну)	Интеграция	Дифференциация	Интеграция	Дифференциация	Интеграция	Дифференциация	Интеграция	Дифференциация	
	Модели концентрированного обучения (по А.А. Остапенко)			Погружение в развивающую среду	Погружение в образ	Погружение в интегрированные курсы	Погружение в дифференцированные курсы	Цикловое (конвейерное) обучение	Цикловое (конвейерное) обучение	
	Ступени научного образования (по С.И. Гессену)				Эпизодический курс	Систематический курс	Научный курс	Научный курс	Научный курс	
	Этапы непрерывного образования		Дошкольное образование	Дошкольное образование	Начальное образование	Основное образование	Среднее (полное) образование	Высшее образование (бакалавр)	Высшее образование (специалист)	

Послесловие к шестой главе

Полагаем, что соответствие периодических процессов, приведённых разными авторами в различных исследованиях, неслучайно. Периодические чередования процессов интеграции и дифференциации в образовательном процессе — это *сообразная закономерность*, имеющая психолого-педагогическое обоснование. Что касается понятия **интедиффии**, рискнём предположить, что, несмотря на всю свою экзотичность, этот термин уверенно займёт своё место в психолого-педагогическом тезаурусе.

Что касается форм интеграции и дифференциации образования, то об этом следует писать отдельно и, видимо, очень подробно, а пока что отошлём читателя к замечательной статье В.Ф. Моргуна⁵³, которая и побудила нас написать этот странный текст.

А пока что хотелось бы напомнить учителям, родителям и вообще взрослым о том, что, когда человек (а тем более ребёнок) находится в состоянии кризиса, попробуйте гармонизировать его жизнь, а не наслаивайте на кризис дополнительные конфликты. Это не件лезно. Не делайте чёрную полосу ещё более чёрной...

Эссе шестое МЕТКИ ВЗРОСЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА СТАНОВЯЩЕГОСЯ⁵⁴

Человек, развиваясь, то есть проходя ступени онтогенеза, поэтапно приобретает новые качества. Л.С. Выготский их назвал «новообразованиями», и идея их возникновения стала основой его культурно-исторической теории. А.А. Ухтомский назвал их «функциональными органами»⁵⁵, из которых по мере взросления выстраивается духовный организм человека как энергийная сущность. Академик В.П. Зинченко определяет функциональные органы как «новообразования, возникающие в жизни, деятельности инди-

⁵³ Моргу́н В.Ф. Интеграція та диференція освіти: особистісний та технологічний аспекти // ПостМетодика [Полтава]. 1996. № 4(14). С. 41–45. На русском языке статья опубликована с незначительными сокращениями в моём переводе в 2003 году, см.: Моргу́н В.Ф. Интеграция и дифференциация образования: личностный и технологический аспекты // Школьные технологии. 2003. № 3. С. 3–9.

⁵⁴ Написано в соавторстве с протоиереем Алексием Касатиковым.

⁵⁵ «С именем «органа» мы привыкли связывать представление о морфологически сложившемся, статически постоянном образовании. Это совершенно не обязательно. Органом может быть всякое временное сочетание сил, способное осуществлять определённое достижение» [Ухтомский А.А. Избр. труды. Л.: Наука, 1978. С. 95].

вида в процессе его развития и обучения»⁵⁶. К их числу он относит⁵⁷ живое движение (Н.А. Бернштейн), аффекты (А.В. Запорожец), доминанты, воспоминания, волю, «интуицию совести» (А.А. Ухтомский) и другие компоненты энергичного духовного организма. Их возникновение (построение) носит вероятностный характер. У человека может возникать (при условии его собственных усилий) тот или иной функциональный орган (например, совесть), но это не носит обязательный характер и не означает, что это навсегда.

Переходы со ступени на ступень сопровождаются кризисами, то есть состояниями дискомфорта от ощущения несоответствия своих новых возможностей и старого фактического положения. Процесс этот — личностно-социальный. Дискомфорт кризиса может переживаться человеком более или менее остро в зависимости от того, как общество реагирует на происшедшие в индивиде возрастные изменения. Говоря о понятии возраста, мы вполне соглашаемся с В.П. Зинченко в том, что «духовный возраст не совпадает с биологическим»⁵⁸ и, соответственно, разделяем его на биологический или физиологический (объективный) и духовный (субъективный). Причём каждый описывается принципиально разными законами (в том числе и времени — объективного и субъективно воспринимаемого). Объективный возраст и объективное взросление во многом независимы от субъективного. В $15(\pm 3)$ лет, независимо от того, есть у подростка совесть или нет, есть ум (или он безумен), есть воля (или он безволен), будут расти усы и появятся иные вторичные половые признаки. Но вспомним Н.А. Некрасова («Ведёт под уздцы мужичок. ... Шестой миновал!») и согласимся, что можно в шесть лет быть «мужичком», а можно в сорок остаться «маменькиным сыночком». И если нормой объективного (телесного) возраста есть среднестатистические показатели (зубы у ребёнка начинают расти в 6 ± 3 месяцев), то нормой субъективного возраста является «не то среднее, что есть, а то *лучшее* (курсив наш. — А.К., А.О.), что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребёнка при соответствующих условиях»⁵⁹.

Всякое нормальное традиционное общество иерархично. В идеальном смысле всякая новая ступень онтогенеза человека должна обозначать переход индивида на новую ступень общественной иерархии. Для этого в нормальных иерархичных обществах существуют механизмы регуляции подобных

⁵⁶ Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. Учеб. пособие. М.: Гардарики, 2002. С. 381.

⁵⁷ Зинченко В.П. От классической к органической психологии // Вопр. психологии. 1996. № 5. С. 10.

⁵⁸ Зинченко В.П. Алексей Алексеевич Ухтомский и психология // Вопр. психологии. 2000. № 4. С. 80.

⁵⁹ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М.: Школьная пресса, 2000. С. 24.

переходов со ступени на ступень, то есть механизмы взросления. Взросление есть процесс обретения (становления, появления или проявления) функциональных органов души, причём этот процесс отмечается особыми метками (инициациями) взросления. Известно, что нормально развитое, иерархическое общество не знает проблемы «непризнанных гениев». Потому что всякое достижение человека общество способно адекватно поощрить, а человек понимает, что, если общество ещё не отметило его «достижения», значит, они не являются таковыми и нужно ещё поработать над собой. С одной стороны, общество предлагает вполне определённые требования к кандидату на переход со ступени на ступень (инициации), которые он должен выполнить, с другой стороны, общество предлагает определённую знаково-символьную реальность, систему знаков, которые оно обязуется присваивать выполнившему требования перехода на новую ступень иерархии. Эти знаки и есть культурные метки взросления, «сопровождающиеся не только дополнительными правами, но и дополнительной ответственностью»⁶⁰. Наличие подобной знаково-символьной реальности, официально санкционированной обществом, характеризует способность этого общества к стабильному существованию и устойчивому развитию, его способность обеспечивать адаптацию своих членов в кризисные периоды онтогенеза. Для действенности знаково-символьной реальности, предлагаемой обществом, необходимо одно очень важное условие — достаточно высокий уровень рефлексии членов общества. Каждый член общества должен уметь давать адекватную оценку себе и своим действиям. Но при этом ни школой, ни обществом «не предлагаются метки возраста, ритуалы перехода на новую ступень. Когда-то эту роль выполняли детские политические организации. С их исчезновением ситуация стала ещё «проще» — вакуум возрастных отношений приводит к появлению внекультурных меток, таких как курение, физическая сила, асоциальное поведение»⁶¹. Отсутствие системы меток взросления и вообще знаково-символьной реальности, санкционированной обществом, не упраздняет необходимости их наличия. Можно сказать, что требование от общества наличия знаково-символьной реальности есть объективное требование субъективной реальности индивида. Если общество не реагирует адекватно на это требование, то, как необходимость, формируется маргинальная, несанкционированная обществом система меток взросления. Это система акультурных меток взросления. Она призвана к тому, чтобы возвещать обществу, лишившему своих членов нормальной иерархии, о том, что его члены, невзирая ни на что, продолжают

⁶⁰ Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Школа взросления: педагогика переходов // Новые ценности образования. Вып. 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 72. Авторы вводят понятие «метки возраста» [Там же. С. 67]. Но, на наш взгляд, термин «метки взросления» более точен.

⁶¹ Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Школа взросления: педагогика переходов // Новые ценности образования. Вып.3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 67.

проходить положенные им стадии онтогенеза. В качестве примера приведём «инициацию», описанную студентом на семинаре, посвящённом этому вопросу. Суть этого псевдопосвящения заключалась в том, что для того, чтобы быть принятым в молодёжную компанию, испытуемый обязан был горячей сигаретой прожечь насквозь денежную купюру, лежащую на тыльной стороне ладони, не подавая вида от претерпеваемой боли. Этот пример один из самых безобидных. Как правило, система акультурных меток обуславливается только физиологическим возрастом индивида. Тогда как система культурных меток предъявляет кандидату чёткие и довольно жёсткие «требования» соответствия физиологического и духовного возрастов. То есть санкцию на деятельность, разрешённую для высшей иерархической ступени, индивид получает только после подтверждения наличия у него определённых функциональных органов при определённом развитии органов морфологических. Например, если индивид заявляет о своей половой зрелости и собирается приобрести статус семейного человека, то он должен уметь построить жилище, вести хозяйство, иметь понятие о разделении труда между супругами, то есть иметь эти и другие функциональные органы. Можно сказать, что для вступления в новые практические отношения человек обязан обрести необходимые для этого функциональные органы.

Отметим, что действенность системы культурных меток взросления напрямую зависит от степени власти общества над его членами в смысле способности разрешить или запретить ему действия, свойственные данному физиологическому возрасту. В том числе и разрешение на использование созревающих физиологических органов.

Система акультурных меток взросления, как правило, отражает стремление к самочинному использованию созревших морфологических органов. Например, развилась мускулатура — начинай угнетать слабейших, перестало выворачивать после сигареты или рюмки — кури и пьянствуй, почувствовал половое влечение — ищи себе полового партнёра. Говоря языком христианства, каждая новая акультурная метка — лицензия на новый грех со стороны деградирующего общества, теряющего нравственную власть над своими членами.

Каковы причины, побуждающие общество утрачивать систему культурных меток взросления и восполнять утрату системой акультурных меток? Это, прежде всего, развращённость членов общества, выражающаяся в восприятии идей ложного равенства и ложной свободы личности. Ложное равенство есть, по сути, отрицание младшими того, что они многим обязаны старшим, и отрицание старшими своей ответственности за действия младших. Проще — неблагодарность младших и безответственность старших. Это и разрушает иерархические связи в обществе, порождая вместо свободы для свободу *от*. Ложная свобода есть отрицание индивидом

всяких обязательств перед обществом. То есть член общества уверяется в том, что его единственная обязанность — отстаивать перед обществом свои личные права. Все это приводит к развитию резко отрицательного отношения человека к любым проявлениям власти общества над его членами. Это катастрофический путь развития, революция, суть которой — смена системы регуляторов общественных отношений. Типы общественных отношений блестяще прописаны С.Л. Франком⁶². Общества могут быть механическими и органическими. В первых, преобладают внешние регуляторы отношений (договоры, регламенты, законы, устав и т.д.), базирующиеся на страхе и недоверии, во-вторых — внутренние, основанные на любви и доверии. Последние отношения С.Л. Франк и называет «соборными». При катастрофическом же пути на смену внутреннему регулятору всегда приходит внешний регулятор того или иного вида, а на смену одному внешнему регулятору приходит другой внешний регулятор, гораздо более жёсткого типа. Замена же внешнего регулятора внутренним никогда не происходит революционным, то есть катастрофическим, путём.

Развитие внешних регуляторов означает развитие тотального репрессивного аппарата, страх перед которым испытывает любой член общества вне зависимости от наличия какой-либо вины. Этот страх вкупе с недоверием является базисным чувством практических отношений внутри такого общества. Типичным примером являются сектантские сообщества, в которых лидеры сект сознательно поддерживают постоянное чувство вины у adeptов. В грубой форме внешние регуляторы имеют вид открытой диктатуры, основным инструментом которой является тотальный террор. В предельной форме внешний регулятор именуется «диктатурой закона», когда репрессивная власть отдаётся безликому законодательству, наделённому презумпцией справедливости. Именно страх перед наказанием, свойственный и тому и другому виду общества с внешними регуляторами, порождает в одних случаях лозунг: «Что не разрешено, то запрещено», а в другом: «Что не запрещено, то разрешено», то есть: «на что не придумано наказания, то спешి совершить». При трезвом сравнении того и другого лозунга ясно видно, что для устойчивого развития общества наименьшим злом является первый, хотя второму несказанно более радуются индивиды, надеющиеся на то, что их изобретательность в грехе будет всегда опережать механизмы законотворчества, которые никогда не могут быть слишком быстрыми.

Базисным чувством практических отношений общества, руководимого внутренним регулятором, является доверие⁶³. Равно можно сказать,

⁶² Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992.

⁶³ Серьёзными научными исследованиями феномена доверия стали работы: Зинченко В.П. Психология доверия. Самара: СамГПУ, 1998.; Скрипкина Т.П. Психология доверия. М.: Академия, 2000.

что регулятором этого общества является любовь его членов друг к другу. А основным лозунгом можно назвать святоотеческий принцип, сформулированный для церковного домостроительства: «Разнообразие в частностях, единство в главном, и во всем — любовь». Действительно, доверие и любовь неразрывно связаны друг с другом. Мы доверяем тому, кого любим, равно как и любим того, кому можно доверять. Отсутствие доверия разрушает любовь, а доверие предшествует любви. Из этого, кстати, легко понять, почему в счастливых семьях любовь со временем крепнет. А потому, что возрастает мера доверия членов семьи друг к другу.

Некоторые современные исследователи разделяют общества на иерархические и неиерархические, а иерархические, в свою очередь, на естественно-иерархические (традиционные) и искусственно-иерархические (идеократические). «Идеократическое общество — сложная, иерархически построенная конструкция, которая держится на нескольких священных, неизблемых идеях-символах и на отношении авторитета»⁶⁴. Идеократические общества, соответственно, обладают искусственными метками взросления. Так в советском обществе суррогатами меток взросления были моменты приема в октябрята, пионеры, комсомол. Такие метки играют позитивную роль до тех пор, пока они связаны с авторитетными идеями-символами. Потеря этого авторитета приводит к искажению и самих меток взросления как части этой зыбкой знаково-символьной реальности.

Возвращаясь к проблеме меток взросления, можно сказать, что наиболее прочной системой культурных меток обладает общество с внутренним регулятором, или, по словам С.Л. Франка, «соборное общество». Смысл метки в данном случае заключается в том, что общество, присваивая очередную метку своему члену, выражает ему своё доверие в том, что он понесёт взятые на себя обязательства. «Любовь не ищет своего», поэтому члены такого общества не заботятся о выполнении своих прав. Они прежде всего заботятся о выполнении своих обязанностей, доверяя обществу в том, что оно не обманет своих членов. А все обязанности индивида, по сути, сводятся к одной — быть человеком, Личностью, то есть соответствовать высшему идеалу, который не вытекает из человеческого опыта, но всегда подтверждается им, тогда как истоком своим он имеет трансцендентную реальность, которая есть источник и причина бытия всего многообразия объективной и субъективной реальности, отошедшей, впрочем, от уготованного ему идеального образа бытия, но имеющего возможность восстановления его через восстановление связи с Богом.

⁶⁴ Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. М.: Алгоритм, 2001. С. 47.

Глава седьмая ЧЕЛОВЕК МЕЖДУ ВЕЧНОСТЬЮ, ВРЕМЕННОСТЬЮ И БЕЗВРЕМЕНЬЕМ, ИЛИ ТИПЫ ХРОНОТОПОВ ЧЕЛОВЕКА

Дорожите временем, ибо дни лукавы (Еф. 5 :16)

- Давай играть в антонимы!
- Давай!
- Чёрное!
- Белое!
- Высокое!
- Низкое!
- Прошедшее!
- Будущее!
- Настоящее!
- ?... Понарошечное!!!

*Из подслушанного диалога младших дочерей тогда,
когда они были дошкольницами*

7.0. Надёжность сверхвременности

Одна моя докторантка отважно взялась за диссертацию по системе школьной оценки. Когда мы начали вникать в тему, выяснилось, что фундаментальных исследований об оценке и оценивании в педагогике не так много. Между тем в иных науках ситуация другая. К примеру, в экономике рассматривается *оценка стоимости* недвижимости и бизнеса, в статистике — *оценка погрешности* полученных данных, и центральные *критерии оценки* при этом — *точность и надёжность*. В педагогике об этом почти ничего. Слово «надёжность» возникает разве что в тестологии применительно к качеству тестов. И мы решили разобраться, применимо ли понятие *надёжность оценки* к педагогике, ведь в технических (да и не только) науках об этом написаны горы книг и учебников⁶⁵.

Наши диалоги были продуктивными и интересными. Но в ежедневную равномерную текучку и суету ворвался карантин, а следом кончина 95-летней бабушки мой докторантки. На другой день после похорон она позвонила, и мы в дистанционном режиме самоизоляции (спешить-то никуда не надо) вели речь о временном и вечном. Послепохоронное настроение и карантин этому явно способствовали. И как обычно, сползли в нашем диалоге к проблемам оценки и оценивания, а также их *надёжно-*

⁶⁵ Барлоу Р., Прошан Ф. Математическая теория надёжности. М.: Сов. радио, 1969; Острейковский В.А. Теория надёжности. М.: Высшая школа, 2003; Шкляр В.Н. Надёжность систем управления. Томск: Изд-во ТПУ, 2009 и др.

сти. И всё это свернулось в какой-то невероятный по содержанию клубок диалога.

– Мы же говорим детям: «А что бы сказала бабушка, будь она жива? Как бы она *оценила* твой поступок?» Вот тебе *сверхвременной характер оценки*. Это ещё одна идея для твоей диссертации. Про бабушку и оценку. Да и не только для диссертации. Бабушек-то надо слушать, даже если их уже нет с нами... Но их мнение и оценка ведь для нас значимы... Настоящая, а значит, **надёжная оценка носит *сверхвременной характер***. Бабушки нет, а *её оценка наших поступков есть*. Такая оценка *надёжна*, потому что **она проверена не временем, а вечностью**.

В памяти всплыли строки о *соборности и вечности* Семёна Людвиговича Франка:

«... самое существенное отличие соборности как внутреннего существа общества от внешнеэмпирического слоя общественности заключается в её *сверхвременном единстве*, в котором мы находим новый, не учтённый нами доселе момент подлинно реального первичного единства общества. Для эмпирически-предметного восприятия представляется до банальности очевидным, что общество состоит из живых людей, из людей, в настоящее время населяющих Землю и своей жизнью вплетённых в общественное целое; мёртвые, истлевающие в могилах, как и ещё неродившиеся, явно не входят в состав общества. Но если бы мы ограничились этой стороной общества, если бы мы ничего иного не видели позади или в глубине его, то мы упустили бы из виду самое существенное в нём и ничего не понимали бы в его жизни. За наружным, *временным* аспектом настоящего в общественной жизни таится как её *вечный фундамент* и источник её сил, её *сверхвременное единство, первичное единство её настоящего с её прошлым и будущим*. Это *сверхвременное единство* есть, прежде всего, и ближайшим образом выражение *сверхвременности*, присущей сознанию и душевной жизни отдельного человека: человеческая жизнь вообще возможна лишь на основе памяти и предвидения, есть жизнь с помощью прошлого и для будущего, использование прошлого в интересах будущего, и „настоящее“ есть в ней только идеальная грань между этими двумя направлениями — уже пережитым и предстоящим»⁶⁶ (везде курсив мой. — А.О.).

Гений С.Л. Франка нам подсказывает, что в *надёжной сверхвременной оценке* играют роль не только ушедшие в вечность, но и ещё не пришедшие и не рождённые. Оценивай свои поступки и действия перед лицом своих будущих детей. Поступай и помышляй так, чтобы твоим будущим

⁶⁶ Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. С. 62.

детям было не стыдно за тебя. Живи так, чтобы, твои внуки и правнуки сверяли поступки и помыслы с мнением ушедшей прабабушки.

Как-то на одном из родительских собраний в начальной школе я спросил у родителей, сохранились ли у них их первые школьные тетрадки. Оказалось, что сохранили тетрадки те, кто хорошо учился, кому их показать не стыдно своим детям. Вот так-то.

Как-то на День учителя мою супругу как классного руководителя пришли поздравить её выпускники 20-летней давности, а она им вручила их же сочинения на тему «Письмо самому себе в будущее». Эффект был впечатляющим!

Вспомнился диалог доктора педагогических наук архимандрита Георгия (Шестуна) о судьбах Отечества с нашими слушателями Высших богословских курсов Московской духовной академии в январе 2017 года в стенах заснеженной Лавры. Тогда отец Георгий говорил, что нас никто не сможет победить, если мы будем помнить, что *в нашем Отечестве соединено настоящее, прошлое и будущее*. Этот диалог потом перерос в блестящее эссе «Назад в будущее». Вот строки из него:

«И когда мы говорим о России, то должны понимать, что есть Россия земная и небесная. Те, кто творил нашу великую державу, закончив своё земное служение, ушли в вечность. Они — ушедшие в прошлое — оказались у нас в будущем. И мы идём к ним, они нас ждут, на нас смотрят, ожидают, когда же мы к ним устремимся за помощью»⁶⁷.

Сверхвременность нельзя путать с безвременьем. Иначе может показаться, что коль вне времени, то уже в вечности...

Вечность — это *сверх* времени, а *вне* времени — безвременье. Сверх — это *над*, а вне — *под*... Ввысь (*над*) к со-**вер**шенству и тогда «будьте совершенны якоже Отец ваш Небесный совершенен есть» (Мф. 5: 48). Или к низу (*под*), где «тепло и сыро» (А.М. Горький). Становление или падение... Становление делает человека твёрдо стоящим и *сто*ящим. Падение — лежащим и низким. А *оценить* это можно, лишь поднявшись *над*, ибо *время не властно*.

Человек, выпавший из времени, — это **бовж** (без определённого времени жизни). Бовж хуже, чем бомж. Его «время обошло стороной». Ему не *над* чем подниматься.

7.1. Хронотоп как соединение разных «цветов» времени в одном месте

Субъективное время человека нам всегда было интересно как компонент его субъективной реальности, а субъективная реальность инте-

⁶⁷ Георгий (Шестун), архим. Назад в будущее // Покров. Журнал духовно-нравственной культуры. 2017. № 1. С. 47.

ресна в процессе её становления, ибо этот процесс и есть суть процесс педагогический, суть процесса воспитания (в смысле К.Д. Ушинского). Воспитательный процесс вос-*становления* полноценности (полно-*цельности*) человека — процесс временной, длительный, длящийся, не одно-моментный, не мгновенный, не точечный, ибо «человек должен делать своё время», а не время должно становиться его хозяином. Разберёмся подробнее в этом тезисе, одновременно ставя задачу развести понятия «*воспитание событиями*» и «*воспитание мероприятиями*». Для этого воспользуемся понятием *хронотопа*.

В научный оборот понятие хронотопа не без воздействия идей Г. Минковского и А. Эйнштейна вошёл в 1925 году А. А. Ухтомский⁶⁸. «С точки зрения хронотопа существуют уже не отвлечённые точки, но живые и неизгладимые из бытия события; те зависимости (функции), в которых мы выражаем законы бытия, уже не отвлечённые кривые линии в пространстве, а „мировые линии“, которыми связываются давно прошедшие события с событиями данного мгновения, а через них — с событиями исчезающего вдали будущего»⁶⁹.

Широко известным этот термин стал благодаря его активному применению в области эстетики М.М. Бахтиным: «Существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе, мы будем называть *х р о н о т о п о м* (что значит в дословном переводе — «*времяпространство*»). Термин этот употребляется в математическом естествознании и был введён и обоснован на почве теории относительности (Эйнштейна)»⁷⁰.

Начиная с начала 90-х годов идею хронотопа применительно к психологии активно развивает В.П. Зинченко: «Своеобразие хронотопа состоит в том, что он соединяет в себе, казалось бы, несоединимое. А именно — пространственно-временные в физическом смысле этого слова, телесные ограничения с безграничностью времени и пространства, то есть с вечностью и с бесконечностью. Первый — это и есть онтологический план, заключающий в себе всю суровость бытия, которое в конце концов награждает человека смертью; второй — феноменологический, идущий из культуры, истории, из ноосферы, от Бога, от Абсолюта, то есть из вечности в вечность со всеми мыслимыми общечеловеческими ценностями и смыслами. В любом поведенческом или деятельностном акте, совершаемом человеком, мы имеем все три «цвета времени»: прошлое,

⁶⁸ Опубликован черновик его доклада 1925 года «О временно-пространственном комплексе, или хронотопе». См.: Ухтомский А.А. Доминанта. СПб.: Питер, 2002. С. 67–71.

⁶⁹ Ухтомский А.А. Интуиция совести. СПб.: Петербургский писатель, 1996. С. 267.

⁷⁰ Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Худ. лит., 1975. С.234.

настоящее и будущее, то есть даже хронотоп живого движения может рассматриваться как элементарная единица, зародыш (или продукт?) вечности. Поэтому в нем потенциально содержатся не только дольний, но и горний миры. Конечно, хронотоп — это пока метафора, удачно описывающая живой пространственно-временной континуум, в котором протекает развитие человека, понимаемое как уникальный процесс в составе космоса»⁷¹. Позднее он, уже не упоминая о метафоричности понятия, пишет: «Хронотоп — это *живое измерение* пространства и времени, в котором они нераздельны. Хронотоп сознания двулик. Это в такой же степени „временённость пространства“, в какой и „опространственность времени“»⁷².

Разделяя и пространство, и время на объективное и субъективное, мы употребляем для субъективного пространства термин «персональное», а для субъективного времени — термин «психологическое» или вслед за В.П. Зинченко «живое». И несмотря на то что в статье 1991 года он не употребляет термина «хронотоп», вопрос им задан: «Не отсюда ли „пространства внутренний избыток“, которое ищет, как себя реализовать в реальном пространстве и времени, создавая для этого особое *функциональное пространство и историческое время*?» (курсив мой. — А.О.). Следуя идее «функциональных органов» А.А. Ухтомского, В.П. Зинченко вводит понятие «функционального пространства», а «функциональное время» называет «историческим». Совокупность этих двух составляющих и составляет у В.П. Зинченко понятие «хронотоп». Можно полагать, что оно в какой-то степени соответствует понятию субъективной действительности В.И. Несмелова и субъективной реальности В.И. Слободчикова. Идея хронотопа соответствует идее отца Павла Флоренского о том, что «рост, жизнь делает время, а не время движет жизнь. Следовательно, процессами жизни должно измерять биографическое время, а не временем — процессы биографического роста»⁷³.

В.П. Зинченко указывает, что хронотоп «несмотря на цельность, не обладает свойствами наглядности. Он трудно представим из-за того, что пространство и время подверглись в нём деятельностно-семиотической переработке, они выступают в нём в превращённой форме вплоть до того, что реальное движение в пространстве трансформируется в остановленное время, а последнее, в свою очередь, трансформируется в движущееся пространство. Отсутствие черт наглядности у хронотопа

⁷¹ Зинченко В.П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 10–11.

⁷² Зинченко В.П. Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания). М.: Изд-во УРАО, 2000. С. 87.

⁷³ Флоренский П.А. Соч. В 4 т. Т. 3(1). М.: Мысль, 2000. С. 477.

связано с наличием в нём объективного и субъективного, с их обменом и взаимопроникновением»⁷⁴.

Человек живёт одновременно в трёх «цветах» времени: прошедшем, настоящем и будущем. И если человек субъективно их не объединяет в себе, то он становится не хозяином, а рабом времени. Человек объединяет в себе времена, если он, учитывая **сейчас, сегодня (настоящее)** накопленный **опыт (прошедшее)**, идёт к поставленной **цели (будущее)**. Проиллюстрируем эту мысль схемой, предложенной В.П. Зинченко⁷⁵ (рис. 29).

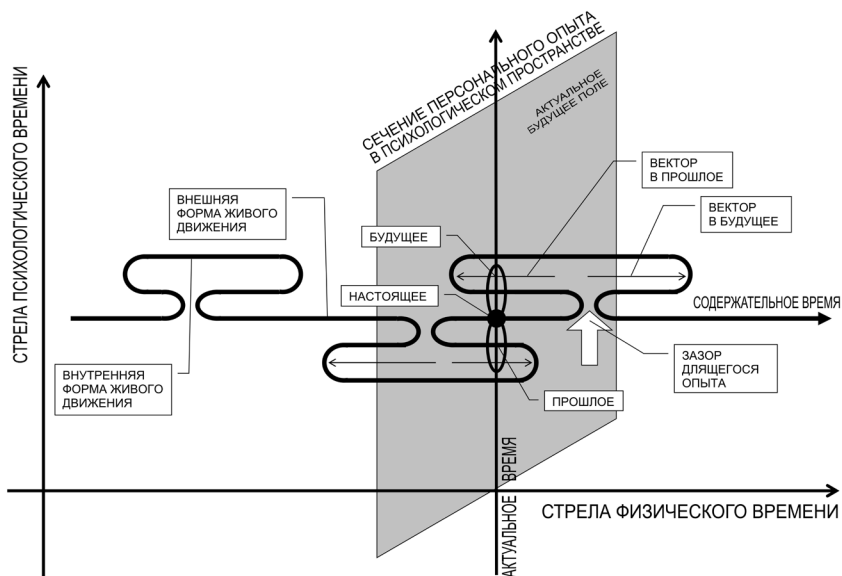


Рис. 29. Хронотоп (виртуальная единица вечности) живого движения
(по В.П. Зинченко)

Таким образом, **хронотоп** (времяпространство, времяместо — $\chi\rho\acute{o}\nu\omicron\varsigma + \tau\acute{o}\pi\omicron\varsigma$) — это соединение разных «цветов» времени в одном месте (рис. 30).

Это если бы я *вчера* (прошедшее) помечтал о том, что *завтра* (будущее) я совершу нечто, а *сегодня* (настоящее, а не понарошечное) я к этому готовлюсь и прилагаю реальные усилия. Так вот мечта принадлежит сразу

⁷⁴ Зинченко В.П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 13–14.

⁷⁵ Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. М.: Гардарики, 2002. С. 396.

ко всем «цветам» времени, то есть она принадлежит моему хронотопу и наполняет мою жизнь *событиями* и *смыслом*. Осуществлённая мечта дарит мне опыт и мудрость, а также возможность вымечтать новую мечту. В хронотопе все «цвета» времени (а значит, и опыт прошлого, и мечты о будущем) син-хронны (со-временны, а значит, современны).

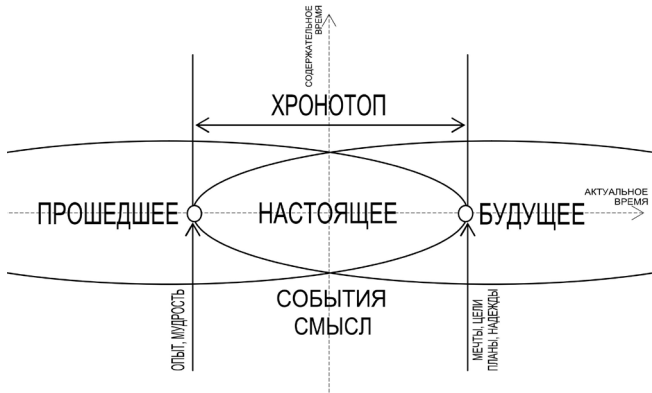


Рис. 30. Цельный хронотоп

Понимая это, мы можем описать три варианта хронотопа: *цельный*, *точный* и *разорванный*.

7.2. Типы хронотопов

Цельный хронотоп. Если хронотоп полон и целен (см. рис. 30), человек живёт полно-ценной и полно-цельной жизнью. У него есть, с одной стороны, мечты, цели, планы и надежды (у него всё надёжно), влекущие его в будущее, у него есть наполненное *смыслом* и *событиями* настоящее (то есть подлинное), дающее ему мудрость и опыт и как бы из прошлого снова устремляющее в будущее. Человек, целясь в цель (тавтология намеренна) будущего, выстреливает гарпун из опыта прошлого и вгоняет его в это будущее и событиями настоящего втаскивает себя в него, осуществляя *связь времён*.

Жизнь человека, обусловленная *целями, мечтами, планами, надеждами*, наполнена **со-бытиями**, которые и представляют собой элементарные единицы вечности. **Событие** — *явление настоящее* (а не «понарошечное») **и явление настоящего**. Оно имеет свойство *длиться* в настоящем. «Хронотоп предполагает симультанзацию психологического времени —

дление, включающее прошлое, настоящее и будущее»⁷⁶. И именно оно объединяет в себе действие настоящего, опыт прошедшего и мечты (цели) будущего. Хронотоп *наполнен*, с одной стороны, *памятью и опытом* и, с другой стороны, *целями, мечтами, планами и надеждами*, поэтому он *полон смыслом*, а «вне смыслового измерения хронотоп в принципе невозможен»⁷⁷. В первом приближении создаётся ощущение, что, во-первых, *цели, мечты, планы и надежды* есть некие иллюзии (а не реальности), которые невозможно «потрогать», а во-вторых, что они принадлежат только будущему, которое само по себе призрачно и иллюзорно. Но, очевидно, что это не так. Так, из двух пар молодых людей, стоящих под венцом, одна объясняет своё решение вступить в брак некими *мечтами и планами* на счастливое совместное *будущее*, а вторая — банальной беременностью невесты, которая уже случилась вчера (*в прошлом*). Поскольку обе пары *реально* (а не виртуально или иллюзорно) стоят под венцом, то, по всей видимости, *реальность* (настоящность) *мечтаний, планов и надежд* несколько не отличается от *реальности* (и даже материальности) случившейся беременности. Всё дело в том, что обе приведённые в примере реальности составляют смыслы (содержание) хронотопа, а мечты о будущем в не меньшей степени влияют на настоящее (уровень настоящести), чем начавшаяся (зачавшаяся) в прошлом беременность.

Возвращаясь в педагогическую реальность, мы говорим, что *воспитание имеет смысл, если оно наполнено настоящими (и в настоящем) событиями*, так как главный признак события — это наличие смысла, обусловленного *памятью и опытом прошлого*, а также *целями, мечтами, планами и надеждами будущего*. «Если, согласно М.М. Бахтину, время — это четвёртая координата континуума бытия-сознания, то смысл — пятая или первая, разумеется, не по хронологии, а по значимости»⁷⁸. Сравним данное положение с результатами исследования И.А. Аршавского, ученика А.А. Ухтомского: «живые системы, в отличие от неживых — четырёхмерных, являются пятимерными, характеризуются тремя пространственными и двумя временными размерностями — энтропийной и негэнтропийной. Именно негэнтропийная размерность и определяет творческие возможности живого. Благодаря негэнтропийному времени, живые системы обогащаются дополнительными пластическими материалами и энергетическими резервами»⁷⁹. Под негэнтропийной составля-

⁷⁶ Зинченко В.П. Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания). М.: Изд-во УРАО, 2000. С. 89–90.

⁷⁷ Зинченко В.П. Человек в пространстве времён // Развитие личности. 2002. № 3. С. 32.

⁷⁸ Там же. С. 32.

⁷⁹ Аршавский И.А. Проблема времени живого и связанные с ней проблемы развития — индивидуального и филогенетического // Феномен и ноумен времени. 2004. Т. 1 (1). С. 7.

ющей времени И.А. Аршавский как раз и понимает ту самую создаваемую самим человеком активность, которая и делает его хозяином, а не рабом времени. Событийность воспитания и даёт воспитывающемуся осторожный опыт мудрости. «Итак, смотрите, поступайте осторожно, не как неразумные, но как мудрые, дорожа временем, потому что дни лукавы» (Ефес. 5: 16–17).

Образно цельный хронотоп можно сравнить с движением гусеницы пяденицы (*Geometridae*), которая, стоя на брюшных ногах, забрасывает вперёд голову и затем, опираясь на грудные ноги, подтягивает заднюю часть (рис. 31).



Рис. 31. Движение гусеницы пяденицы

Получается, что она передвигается, как бы «шагая». Она движется не равномерно, а рывками. Опираясь на опыт и мудрость прошлого, обладающий цельным хронотопом человек как бы забрасывает себя в мечту будущего, а потом в настоящем подтягивает себя к этой мечте, обретая новый со-бытийный опыт. Восходя по ступеням духовной лестницы, человек накапливает ответственность. А это и есть духовное взросление. Оно всегда сопровождается определёнными инициациями как метками взросления⁸⁰. Его наполненный хронотоп становится элементарной единицей вечности. И я предлагаю читателю вернуться к приведённой выше цитате из эссе архимандрита Георгия (Шестуна).

Точечный хронотоп. Что же происходит с неразумными, с теми, кто по собственной воле не обретает мудрости и опыта? Человек без цели, без

⁸⁰ См. подробнее: Касатиков Алексей, *прот.*, Остапенко А.А. Метки взросления как мера соответствия ступеней онтогенеза человека и иерархических ступеней общества // Воспитательная работа в школе. 2007. № 2. С. 59–64.

мечты, без надежды пуст, у него нет настоящего, у него жизнь не наполнена событийностью, а стало быть, он не накапливает мудрости и опыта. Человек, живущий без цели и без мечты, «скукоживает» свой хронотоп, свою жизнь в точку, в «миг между прошлым и будущим». *Настоящее* исчезает, оно превращается в свою противоположность — равномерную (без рывков) текущее *понарошечного*. «Потеря замысла и его будущего результата прекращает действие либо превращает его в моторные персеверации»⁸¹. «Лишённое событийности физическое время — это время распада, разложения. Оно не удерживается человеческой памятью, которая событийна, а не хронографична»⁸². Жизнь наполняется без-цельной деятельностью, имя которой *суета*. Суетная *понарошечная* без-смысленная и без-цельная жизнь суетно *равномерна* в отличие от *настоящей* наполненной и *скачкообразной* (пошаговой) жизни.

И тогда эта пустота заполняется либо *скукой*, либо *суетой*. Вместо событий жизнь заполняется либо бесцельными поисками развлечений и удовольствий (и в таком случае мы говорим, что время «убивается» или «транжируется», а это и есть суета), либо ничем не заполняется (тогда время «тянется» и «волынится», а это есть скука и тоска). Тогда настоящее сжимается, хронотоп уменьшается.

Если хронотоп сжимается до нуля и превращается в «миг между прошлым и будущим», то исчезает ось содержательного времени, то есть исчезает, выражаясь словами И.А. Аршавского, негэнтропийная компонента времени. В таком случае человек становится рабом времени, из его жизни исчезают смыслы (цели, мечты, планы, надежды), уходит настоящесть, настоящее становится понарошечным, жизнь заполняется временностью *суеты* и *скуки*.

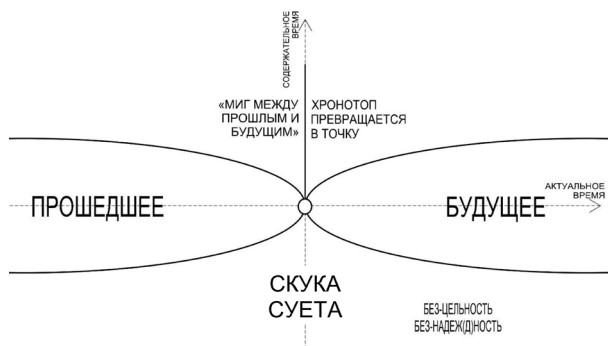


Рис. 32. Точечный хронотоп

⁸¹ Зинченко В.П. Человек в пространстве времён // Развитие личности. 2002. № 3. С. 46.

⁸² Там же. С. 41.

При утере хронотопа, утере контроля над временем, утере настоящего, утере *негэнтропийной компоненты вечности* сохраняется лишь *энтропийная компонента временности*, и уже не человек является хозяином времени, а время хозяйничает над ним. В этом случае выбор для свободной воли человека ограничивается двумя вариантами временности — скукой и суетой. Обратимся к словарю В.И. Даля: «Скука — тягостное чувство от косного, праздного, недейтельного состояния души; томленье бездействия»⁸³; «суета — суетность, суетство; тщета, пустота или ничтожность, бесполезность помыслов, стремлений и дел людских; всё мирское, земное, временное, скудельное, ничтожное, сравнительно с вечным; всё вздорное или противное вечному благу нашему в обычаях наших и в роде жизни»⁸⁴. Общее в этих понятиях то, что и за понятием «скука», и за понятием «суета» кроется отсутствие тех самых *смыслов*, которые реализуются через *цели, мечты, планы и надежды*. Разница лишь в том, что суета — это без-цельная деятельность, а скука — это без-цельная бездеятельность. Но и то и другое по признаку бесцельности выпадает за пределы хронотопа, не принадлежит к негэнтропийному творческому времени человека. А значит, по определению, ни суета, ни скука не могут быть источниками творчества, а следовательно, опыта и мудрости. Понимая игру как «понарошечную» деятельность или как деятельность, *цель* которой заключается в самой деятельности, можно предположить, что чем меньше у человека целевых смыслов, тем больше в его жизни игры как «понарошечности», как суррогата настоящести.

Современный бум повсеместного создания игровых и игорных салонов и клубов, поголовное увлечение компьютерными играми — это, видимо, знак бесцельности и безнадеж(д)ности эпохи, её бессмысленности и понарошечности, знак того, что «наша жизнь — игра». Рискну высказать противоречащее теории Д.Б. Эльконина о ведущих видах деятельности предположение, основанное на наблюдениях за дочерями-дошкольницами, о том, что даже в дошкольном возрасте игра будет ведущим видом деятельности ребёнка лишь в том случае, если близкий взрослый не предлагает ребёнку иной осмысленной *полезной другим* деятельности. Опыт показывает, что в случае наличия такого выбора ребёнок чаще предпочитает реальное нужное дело (помощь родителям и т.п.), нежели игру. Возвращаясь к нашим терминам, заметим, что так понимаемая игра является явлением, выходящим за пределы хронотопа ребёнка.

В случае отсутствия у воспитанника собственных *целей, планов и надежд*, «воспитание» сводится к задаче повышения занятости, охвата, над-

⁸³ *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М.: Прогресс-Универс, 1994. С. 231.

⁸⁴ Там же. С. 624.

зора за ребёнком. Та же ситуация происходит, если цели деятельности навязаны взрослыми. Тогда жизнь подростка взрослые пытаются *занять* (а не заполнить) мероприятиями, цели которых известны и ясны (если ясны!) только взрослым. Эти цели не прожиты, не прочувствованы воспитанником, они «спущены» взрослыми, они ими навязаны, а, как уже говорилось, навязанные цели освобождают от ответственности за их достижение. Целенаправленная воспитательная деятельность взрослого становится бессмысленной суетой для воспитанника. Цель педагога, взрослого сводится к тому, чтобы «занять», «заполнить» досуг, «охватить» какой-либо деятельностью. Часто мероприятия проводятся *для* детей и не становятся событиями их жизни. Их «отбывают», «отсидивают» (или «отстаивают») а не проживают.

Без-цельная деятельность — это чаще всего игра. Или имитация. Процесс ради процесса, а не ради результата (как достигнутой цели). Девиз живущих во временности — «Что наша жизнь? Игра!» (А.С. Пушкин) или «Жизнь — театр, а люди в ней актёры» (У. Шекспир). И неважно, играешь ли ты в поддавки или в бисер, в прятки или в молчанку, с огнём или со смертью. Ты *играешь*. Если ты всё время играешь, то ты не живёшь по-настоящему, ты существуешь понарошку. Их жизнь — это понарошечная играизация. Увы, таких большинство. Они не дотягивают (да и не стремятся) до смыслов вечности, но и не опускаются до бовжатника безвременья. Так и болтаются где-то посередине. Средние люди со средним (среднее некуда) образованием. Стерильно никакие. С ненадёжной *относительной* оценкой временности. Называются *обыватели*. Сегодня их, правда, переименовали в *потребителей*. Их жизнь вместо событий заполняется чаще всего рутиной повседневности (вместо событий — мероприятия, совещания, педсоветы, акции, имитация деятельности). Часто мы слышим от них: «Кружусь, как белка в колесе». А смысл?

Если жизнь людей с точечным хронотопом не заполняется *суетой*, то это бовжатник, который заполняется *скукой* как без-цельной без-деятельностью. Тогда бовж занят без-цельными поисками избавления от скуки. Ему надо время «убить» (стало быть, оно живое). Он ищет развлечения и удовольствия. И найти их несложно в виде малых и больших пороков и грехов, обладающих, как известно, свойствами привлекательности, приятности и доступности.

С.Е. Кургинян вслед за Р. Геноном называет этот дрейф *контринициацией* как антиподом *инициации*. «Рядом с Инициацией (Восхождение через трансценденцию, прорыв за флажки) есть и Контринициация. Инициация отрицает скотское, низменное. И апеллирует к отличию человека от природы. Контринициация расковывает низ, низменное. И апеллирует

к нему»⁸⁵. В результате человек расчеловечивается и становится окончательным бовжем и бомжем. Вместо восхождения — «понижение, движение сверху вниз, скольжение, контринициация. А значит — падение в буквальном смысле слова. Оно же — метафизическая катастрофа»⁸⁶. Если контринициация станет повсеместной «нормой», «у нас на глазах сформируется общество социопатии, безлюбости, глубокого психического нездоровья, нарастающей оргиастической развращённости, общество инверсии нравственных ценностей»⁸⁷.

Пустота заглушается алкоголем, наркотиками, развратом. Со временем рецепторы требуют всё большего и большего раздражающего удовольствия. Человек дрейфует от лёгкого алкоголя к крепкому, от лёгких наркотиков к тяжёлым, от беспорядочных связей к содомии. Насыщенность разврата переходит в пересыщенность, и дальше, как в химии, «концентрация» разврата достигает предела и больше не нарастает. И тогда хронотоп разрывается.

Разорванный хронотоп (рис. 33). The time is out of joint («Распалась связь времён») (У. Шекспир). Time Out of Joint (Ф. Дик). «Порвалась дней связующая нить» (Б.Л. Пастернак).

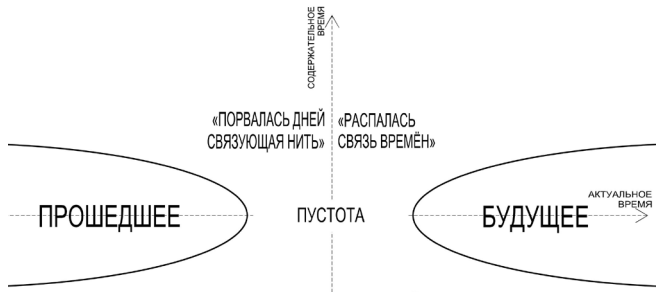


Рис. 33. Разорванный хронотоп

«Обрыдло всё!» — читаем мы в 66-м сонете У. Шекспира в блестящем переводе Ирины Васюченко. И это точнейшее описание состояния человека при разорванном хронотопе.

Целей нет. Смыслов нет. Удовольствия не радуют. Разврат опостысел, ибо дошёл до предела. Наступает апатия и безразличие к жизни. А петля рядом...

⁸⁵ Кургинян С.Е. Странствие // Суть времени. 2013. № 42-46/1. С. 16.

⁸⁶ Кургинян С.Е. Иса и Иаков. Судьба развития в России и мире. Т. 2. «Пост» и «сверх». М.: Экспериментальный творческий центр, 2009. С. 80.

⁸⁷ Кургинян С.Е. Катехон. О новой внутривосточной и международной ситуации. Аналитический доклад // Суть времени. 2020. № 361. С. 5.

Сравним три типа хронотопа (табл. 23).

Таблица 23

Тип хронотопа	Тип содержательного времени	Чем наполнена жизнь человека?	Направление пути	Качество оценки жизни
Цельный	Сверхвременность (вечность)	Жизнь наполнена событиями и смыслами	Пошаговое восхождение по ступеням инициаций	Надёжное
Точечный	Временность	Жизнь заполнена либо скукой и поиском развлечений, либо суетой мероприятий и обыденности	Обывательский застой и последующее пошаговое нисхождение по ступеням контринициаций	Ненадёжное
Разорванный	Вневременность (безвременье)	Жизнь пуста	Добровольный уход из жизни	Безнадёжное

Одни входят в *вечность как в сверхвременную реальность*, другие выпадают из времени в *безвременье как во вневременную пустоту*. А большинство болтаются между вечностью и безвременьем, «между прошлым и будущим» в суете *временности*. **Сверхвременность** (то есть вечность) — источник **смыслов** и ценностей. **Временность** — источник **суеты** как без-цельной деятельности. А **вневременность** (безвременье) — источник **скуки** как без-цельной бездеятельности. А скука ищет развлечение. И быстро находит его в пороке и грехе. А если не находит, то опускается (катится к низу) до бомжатника и бовжатника.

Послесловие к седьмой главе

Педагогики бывают разными (см. главу 1). При этом каждая педагогика строится на определённой антропологии, на определённом челове-

кознании, на определённом мировоззрении, на определённом учении о человеке.

Если человек — *социальное животное*, то и оценивать его будем через возможности и уровни *социальной дрессуры*. Если человек — это *сложный компьютер*, то и оценивать будем через возможности *программирования* и *манипулирования*. Если человек — *Образ Божий*, то и оценивать его будем через степень *соответствия этому Образу*. А этот Образ вечен, а значит, **надёжен**. Любой временный образ ненадёжен, а выпавший из времени и вовсе безнадёжен.

Суета и спешка всегда связаны с глаголом «успеть», а значит, *успеваемость* и *успешность* — это признаки временности. И *оценка успеваемости*, и *оценка успешности* текучи и *ненадёжны*. А для новой со-Образной педагогики нужны *надёжные* оценки. К чему оценивать *успеваемость* или *опаздываемость*? Кто познал смысл жизни, тот никуда не торопится. «Кто понял жизнь, тот больше не спешит» (Омар Хайям).

Надёжная оценка — она *абсолютна* и *сверхвременно*, а значит, *вечна*. Надёжная оценка указывает путь к совершенству, ибо слово «надёжный» (укр. надійний) образовано путём «сложения *па-* и основы глагола **dějati*»⁸⁸, который означает «делать, *свершать*»⁸⁹. Стало быть, надёжный = совершенный. А значит, дающий надежду на восхождение к божественному совершенству. «Будьте совершенны, как совершен Отец ваш Небесный» (Мф. 5: 48).

И вот тут-то бабушка нам и пригодится с её взглядом из вечности. А животное и компьютер — они ведь *вне* времени. А бабушка — *над*... Она в вечности. Вот и бабулю помянули...

* * *

Моя некоторая метафоричность этой главы не претендует на истину в последней инстанции. Его задача — указать вектор к созданию глубокой надёжной педагогической теории. Ведь надёжно только там, где есть вечные ценности. Остальное либо ненадёжно, либо безнадёжно. А теорию эту мы создадим. Путь интуитивно уже нащупан... И для концептуализации нами выбран предложенный Дж. Лакоффом и М. Джонсоном метод концептуальных метафор⁹⁰. Поэтому стилистика этого текста, возможно, избыточно поэтизирована.

⁸⁸ Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд. Вып. 21 / Под ред. О.Н. Трубачёва. М.: Наука, 1994. С. 235.

⁸⁹ Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд. Вып. 4 / Под ред. О.Н. Трубачёва. М.: Наука, 1977. С. 229.

⁹⁰ Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём. М.: Едиториал УРСС, 2004.

Эссе седьмое ПРЕОДОЛЕНИЕ ОБЫДЕННОСТИ

В бегах от Бога мир обрёл тщету.
Иеромонах Роман (Матюшин)

Вспоминаю, как на заре перестройки стали появляться непредвзятые исследования по сравнительной педагогике. В одном из них сопоставлялись проблемы советских и американских подростков глазами школьных учителей. В памяти осталось ответы на вопрос: «Какие проблемы сегодняшних подростков требуют незамедлительного решения?» Американские учителя самыми серьёзными проблемами называли *подростковые наркоманию, алкоголизм и раннюю беременность*. Советские коллеги выделили *опоздания на уроки, невнимательность на занятиях и пререкания со взрослыми*. Спустя двадцать лет выяснилось, что все до единой американской проблемы перекечевали к нам, а советские проблемы выглядят простым насморком на фоне всеобщей проказы. Повсеместное падение нравов принципиально изменило понимание сути воспитательной работы. Раньше мы слышали от учителей и родителей фразу: «Хотим, чтобы наши дети **были**...». Далее следовало: «людьми», «личностями», «всесторонне развитыми», «достойными». Сегодня же чаще слышим иное: «Хотим, чтобы наши дети **не были**...». И далее: «наркоманами», «алкоголиками», «бомжами», «проститутками», «лузерами» и т.д. Разницу между «**были**» и «**не были**» чувствуете?

Причины понятны — разгул СМИ, имущественное расслоение, свобода, переходящая в беспредел, всеобщий разврат. Каждому *нормальному* родителю хочется уберечь своё чадо от пороков. И он делает всё, чтобы его ребёнок **не стал** таким. А сил и времени на то, чтобы он **стал**, не хватает. Иными словами, усилия затрачиваются на воспитание **небытия** и воспитание **небытием** (профилактика пороков на примерах). Но если такая практика воспитания будет реализована в полной мере и наши дети **не станут** наркоманами и бомжами, это не значит, что они кем-то **станут**. Отсутствие пороков — ещё не гарантия появления добродетелей. Отсутствие мерзости вовсе не обеспечивает появление красоты. Возращение красоты и добродетели — отдельный процесс, мало связанный с профилактикой мерзостей. Беда нашего воспитания в том, что оно почти утратило модус «**быть**» и сводится к профилактике пороков, проявленному через человеческую волю «небытию». Волевая профилактика порока неизбежно множит зло, ибо оно всегда персоналистично. Зло всегда есть воля. Зло реалистично в действенности.

И если из воспитательной практики окончательно уйдёт *бытийная* мечта «Я хочу *быть!*», то ничего и *не будет*, ничего и не появится — ни личности, ни Человека с большой буквы, ни Человека как Образа Божия. А в лучшем случае возникнет «стерильно никакой» средний — не алкоголик, не наркоман, не бомж, но и не личность, не индивидуальность, не мудрец и не мыслитель. Этому результату есть имя — обыватель. Такому процессу воспитания есть название — тщета! А обывательство и тщетность — личины небытия!

Как-то с коллегой, которая занимается дидактикой событийности, мы пытались найти синонимы и антонимы понятиям «событие» и «событийность». Синонимы таковы: «подлинность», «настоящность», «действительность», «полнота». А ряд антонимов после долгих размышлений вырисовался следующий: «обыденность», «повседневность», «тщетность», «рутинность». А уж если совсем точно и по-детски, то «*понарошечность*». Если полистать планы воспитательной работы школ и классных руководителей, несложно убедиться в том, что событийность как повседневная сфера школьной жизни плавно превратилась в обыденную и рутинную или вовсе исчезла, оставшись лишь в планах и отчётах.

Выхоленная действительность породила повседневность и обыденность. Выхоленное подлинное воспитание настоящих людей (которые должны *быть!*) превращается в повседневную и обыденную профилактику того, чего *быть не должно*.

А радость настоящего воспитания возможна лишь через преодоление повседневности и обыденности, через выход из суетного круга воспитательного небытия. Спрóсите как? — А очень просто. Например, завтра вам зачитают циркуляр о том, что немедленно надо провести классный час о вреде табакокурения. Прежде чем выполнять порученное, задайте себе вопрос: «Зачем?» Это поможет понять вам цель и смысл того, что вы затеваете. Возвращение целей и смыслов в воспитательную работу — это простой путь преодоления повседневности и рутинности, средство выхода из круга порочной суеты. Целесообразность — важнейшее средство воспитания, бесцельность — источник суеты и скуки как проявлений *небытия*. А если цель вашего педагогического *события* понятна и вашим воспитанникам или, более того, выработана совместной рассудительностью с ними, то вы на правильном пути преодоления обыденности.

Библиографический список

1. Авдеенко Е.А. «Восток» в библейской картине мира // Русское слово. 2016. № 6 (20). С. 50–53.
2. Агеенко Ф.Л., Зарва М.В. Словарь ударений русского языка: 82500 словарных единиц / Под ред. М.А. Штудинера. М.: Рольф, 2000.
3. Аршавский И.А. Проблема времени живого и связанные с нею проблемы развития – индивидуального и филогенетического // Феномен и ноумен времени. Электронный журнал. 2004. Т. 1 (1). http://www.chronos.msu.ru/journal/archive/2004/01/article_02.html
4. Афанасий Великий, архиеп. Александрийский. Творения. Ч. 1. Изд. 2-е, испр. и доп. Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1902.
5. Афанасий Великий, архиеп. Александрийский. Творения. Ч. 3. Изд. 2-е. Сергиев Посад: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1903.
6. Барлоу Р., Прошан Ф. Математическая теория надёжности. М.: Сов. радио, 1969; Острейковский В.А. Теория надёжности. М.: Высшая школа, 2003.
7. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Худ. лит., 1975.
8. Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальные проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993.
9. Белянин А.В., Зинченко В.П. Доверие в экономике и общественной жизни. М.: Фонд «Либеральная миссия», 2010.
10. Бердяев Н.А. Философия свободного духа. Ч. 1. Париж: YMCA-Press, 1927.
11. Бродский И.А. Соч. Т. II. СПб.: Пушкинский фонд, 2001.
12. Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь. СПб: Изд. автора, 1899.
13. Выготский Л.С. Проблемы возрастной периодизации детского развития // Вопросы психологии. 1972. № 2. С. 114–123.
14. Выготский Л.С. Психология искусства. Изд. 3-е. М.: Искусство, 1986.
15. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984.
16. Габриадзе Р. Данелия Г. Кин-дза-дза. Сценарий фантастической трагикомедии о двух землянах, попадающих на далёкую планету с забавным названием «Плюк» в галактике «Кин-дза-дза». М., 1984.
17. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования. Вып. 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 58–63.
18. Газман О.С. Свобода // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 83–86.
19. Георгий (Шестун), архим. Назад в будущее // Покров. Журнал духовно-нравственной культуры. 2017. № 1. С. 46–49.
20. Георгий (Шестун), игум. Православная педагогика. Изд. 4-е, испр. и доп. М.: ПРО-ПРЕСС, 2010.
21. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-пресс, 1995.
22. Гостев А.А. Психология и метафизика образной сферы человека. М.: Генезис, 2008.

23. Григорий Богослов, архиеп. Константинопольский. Творения. Ч. 3. М.: Тип. Августа Семена, 1844.
24. Гузев В., Остапенко А. Усвоение знаний и освоение умений: сходство и различие процессов // Народное образование. 2009. № 4. С. 131–138.
25. Гумилёв Л.Н. В поисках вымышленного царства. М.: Товарищество Клышников, Комаров и К°, 1992.
26. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. М.: Прогресс-Универс, 1994.
27. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 2. СПб.-М.: Изд. т-ва М.О. Вольф, 1905.
28. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. Изд. 3-е. СПб.-М.: Изд. т-ва М.О. Вольф, 1909.
29. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М.: Прогресс-Универс, 1994.
30. Де Грааф, Дж., Ванн Д., Нэйлор Т. Потребляемость. Болезнь, угрожающая миру / Пер. с англ. Н. Макаровой. Екатеринбург: Ультра. Культура, 2005.
31. Джонсон Дж. Индивидуализация обучения // Новые ценности образования. Вып. 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 97–103.
32. Дивногоорцева С.Ю. Духовно-нравственное воспитание в теории и опыте православной педагогической культуры. М.: ПСТГУ, 2007.
33. Добротолюбие. Т. 1. Сергиев Посад: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1993.
34. Добротолюбие. Т. 2. Сергиев Посад: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1993.
35. Древнекитайская философия / Сост. Ян Хин-Шун. М.: Мысль, 1972.
36. Духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся: теория, практика, опыт: монография / Под общ. ред. М.В. Захарченко. СПб.: СПб АППО, 2017.
37. Евсевий (Орлинский), архиеп. О воспитании детей в духе христианского благочестия. М.: Тип. Августа Семена при Императорской медико-хирургической академии, 1844.
38. Евсевий (Орлинский), архиеп. О воспитании детей в духе христианского благочестия. Изд. 4-е. СПб.: Тип. Департамента Уделов, 1877.
39. Етимологічний словник української мови. У 7 т. / Укладач Р.В. Болдирев та ін. Т. 5. Р-Т. К.: Наукова думка, 2006.
40. Жизнеописание Оптинского старца иеросхимонаха Амвросия / Сост. Агапит (Беловидов), схиархим., 2-е изд., М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2011.
41. Захарченко М.В. Проблемы воспитания в книге игумена Георгия (Шестуна) «Православная педагогика» // Вестник ПСТГУ. Серия IV. Педагогика. 2009. № 1 (12). С. 111–125.
42. Зиновьев А.А. Глобальный человек. М.: Центрполиграф, 1997.
43. Зинченко В.П. Алексей Алексеевич Ухтомский и психология // Вopr. психологии. 2000. № 4. С. 79–97.
44. Зинченко В.П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вopr. психологии. 1993. № 4. С. 5–19.
45. Зинченко В.П. Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания). М.: Изд-во УРАО, 2000.

46. Зинченко В.П. От классической к органической психологии // *Вопр. психологии*. 1996. № 5. С. 6–25.
47. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики: учеб. пособие. М.: Гардарики, 2002.
48. Зинченко В.П. Психология доверия. Самара: СамГПУ, 1998.
49. Зинченко В.П. Человек в пространстве времён // *Развитие личности*. 2002. № 3. С. 23–50.
50. Зноско-Боровский Митрофан, *прот.* Православие, римо-католичество, протестантизм, сектантство. Сравнительное богословие. Jordanville: Типография преп. Иова Почаевского. Holy Trinity Monastery, 1972.
51. Игнатий Брянчанинов, *свт.* Полн. собр. творений. Т. 1. М.: Паломник, 2008.
52. Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991.
53. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002.
54. Ильин И.А. Путь духовного обновления. М.: Даръ, 2017.
55. Ильин И.А. Собр. соч. в 10 т. Т. 1. М.: Русск. книга, 1996.
56. Исаев Е.И. Слободчиков В.И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах: учеб. пособие. М.: ПСТГУ, 2013.
57. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. М.: Алгоритм, 2001. С. 47.
58. Карсавин Л.П. Святые отцы и учителя Церкви (раскрытие православия в их творениях) / Предисл. и коммент. С.В. Мосоловой. М.: МГУ, 1994.
59. Касатиков Алексей, *прот.*, Остапенко А.А. Метки взросления как мера ответственности ступеней онтогенеза человека и иерархических ступеней общества // *Воспитательная работа в школе*. 2007. № 2. С. 59–64.
60. Кимберг А.Н. Одиночество гуманистов // В поисках гуманистической реальности / Под ред. В.П. Бедерхановой. Краснодар: КубГУ, 2007. С. 87–98.
61. Киприан (Керн), *архим.* Антропология Св. Григория Паламы. Париж: YMCA-Press, 1950.
62. Ковалёва Т.М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. Лекции 5–8. М.: Пед. ун-т «Первое сентября», 2010.
63. Коммунистическое воспитание // Большая советская энциклопедия. 3-е изд. Т. 12. М.: БСЭ, 1973. С. 575.
64. Кононович Э.В., Мороз В.И. Общий курс астрономии: учеб. пособ. Изд. 4-е. М.: ЛИБРОКОМ, 2011.
65. Корольков А.А. Русская духовная философия. СПб.: Изд-во РХГИ, 1998.
66. Кургиян С.Е. Диалектика духа. Концептуальный манифест, представленный на научно-практической конференции движения «Суть времени» 16 ноября 2019 года. Александровское: Суть времени, 2019.
67. Кургиян С.Е. Исаев Иаков. Судьба развития в России и мире. Т. 2. «Пост» и «сверх». М.: Экспериментальный творческий центр, 2009.
68. Кургиян С.Е. Катехон. О новой внутривластной и международной ситуации. Аналитический доклад // *Суть времени*. 2020. № 361. С. 1–5.
69. Кургиян С.Е. Кризис и другие // *Завтра*. 2009. № 38. С. 2.
70. Кургиян С.Е. Метафизическая война. М. МОФ ЭТЦ, 2013.

71. Кургинян С.Е. От Поклонной до Колонного. Роль нашего движения в той политической войне, которая определяет облик современной России. М.: МОФ ЭТЦ, 2013.
72. Кургинян С.Е. Странствие // Суть времени. 2013. № 42-46/1. С. 1–16.
73. Кургинян: Десоветизация обернется дехристианизацией под аплодисменты Запада // Regnum. 2 ноября 2018 г. <https://regnum.ru/news/society/2512355.html>
74. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём. М.: Едиториал УРСС, 2004.
75. Левитанский Ю.Д. День такой-то. Книга стихов. М.: Советск. писатель, 1976.
76. Ленин В.И. Полн. собр. соч. Изд. 5-е. Т. 45. М.: Политиздат, 1970.
77. Леонов Вадим, прот. Основы православной антропологии: учебник. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во Моск. Патриархии РПЦ, 2016.
78. Леонтьев К.Н. Собр. соч. Т. 5. М.: Изд. В.М. Саблина, 1912.
79. Макаренко А.С. Педагогическая поэма / Сост., вступ. ст., примеч., коммент. С. Невская. М.: ИТРК, 2003.
80. Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. 2-е изд. Т. 4. М.: Политиздат, 1955.
81. Мелик-Пашаев А.А. Мир художника. М.: Прогресс-Традиция, 2000.
82. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2 / Под общ. ред. Л.И. Семёной. М.: Бонфи, 2002. С. 15–204.
83. Моргун В.Ф. Інтедіфія освіти. Курс лекцій. Полтава: Наукова зміна, 1995.
84. Моргун В.Ф. Интеграция и дифференциация образования: личностный и технологический аспекты // Школьные технологии. 2003. № 3. С. 3–9.
85. Моргун В.Ф. Інтеграція та диференціація освіти: особистісний та технологічний аспекти // ПостМетодика [Полтава]. 1996. № 4(14). С. 41–45.
86. Моргун В.Ф. Кризові та еволюційні періоди розвитку особистості від народження до смерті: психологія людської долі // Єдність педагогіки і психології у цілісному навчально-виховному процесі. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (4-5 квітня 1995 р.) / За ред. А.М. Бойко. Полтава, 1995. С. 135–139.
87. Моргун В.Ф., Ткачєва Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. М.: МГУ, 1981.
88. Мухина В.С. Личность. Мифы и реальность. (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007.
89. Ободовский А. Руководство к педагогике или науке воспитания, составленное по Нимейеру. СПб.: Тип. Вингебера, 1833.
90. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. М.: МГУ, 1981.
91. Ожегов С.И. Словарь русского языка. изд. 2-е. М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1952.
92. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М.: Логос, 1995.
93. Осипов А.И. Искажения христианства. Лекция. 25.09.2007. Московская духовная академия // Осипов Алексей Ильич. Официальный сайт. <https://alexey-osipov.ru/video/nauka-osnovnoe-bogoslovie/Osnovnoe%20bogoslovie%202007-2008/2007-09-25-s5-iskazhenija-khristianstva/>

94. *Осипов А.И.* Православное понимание смысла жизни. Киев: Изд-во имени святителя Льва, папы Римского, 2001.
95. *Осипов А.И.* Русское духовное образование // Журнал Московской Патриархии. 1998. № 3. С. 52–61.
96. *Остапенко А.* Уклад школы: педагогический анализ. Из чего складывается школьная воспитательная среда. М.: Чистые пруды, 2010.
97. *Остапенко А.А.* Антропологические различия процессов усвоения знаний и освоения умений // Инновации в образовании: человекообразный ракурс. Сб. научн. тр. / Под ред. А.В. Хуторского. М.: ЦДО «Эйдос», 2009. С. 56–63.
98. *Остапенко А.А.* Духовное и нравственное воспитание: в чём различие? // Нравственность в образовании. 2012. № 1 (12). С. 6–7.
99. *Остапенко А.А.* Духовно-нравственное или духовное и нравственное? // Вестник Томск. гос. ун-та. Культурология и искусствоведение. 2013. № 4 (12). С. 237–240.
100. *Остапенко А.А.* Духовно-нравственное или духовное и нравственное? // Духовно-нравственное становление человека: беседы с преподавателями и студентами / Под общей ред. Е.П. Белозерцева, Г.В. Заридзе. М.: АИРО-XXI, 2022. С. 151–155.
101. *Остапенко А.А.* Из чего складывается полнота образования человека. М.: НИИ школьных технологий, 2019.
102. *Остапенко А.А.* Концентрированное обучение: модели образовательной технологии // Школьные технологии. 1999. № 5. С. 116–154.
103. *Остапенко А.А.* Круг полноты социальных связей подростка и типы их нарушений // Педагогический журнал Башкортостана. 2019. № 1. С. 39–56.
104. *Остапенко А.А.* Настоящность событий и «понарошечность» мероприятий в воспитании // Новые ценности образования. 2010. № 1 (43). С. 13–21.
105. *Остапенко А.А.* Нормированные и ненормированные образовательные результаты или Что мы теряем за пределами гособразовательного стандарта? // Школьные технологии. 2010. № 2. С. 35–40.
106. *Остапенко А.А.* От педагогики самости к педагогике спасения // Воспитательная работа в школе. 2012. № 8. С. 5–6.
107. *Остапенко А.А., Гузев В.В.* Чем отличается усвоение знаний от освоения умений // Школьные технологии. 2009. № 1. С. 47–54.
108. *Остапенко А.А.* Воспитание утратой // Народное образование. 2019. № 4. С. 198–202.
109. *Платон (Игуменов), архим.* Нравственное богословие. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2008.
110. Полный акафистник Пресвятой Богородице. Кн. 1. Н.Новгород: Родное пепелище, 2016.
111. *Поснов М.Э.* Гностицизм II века и победа христианской церкви над ним. Киев: Тип. акц. об-ва «Барский въ Кіевѣ», 1917.
112. Правила для учеников гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения // Журнал Министерства народного просвещения. 1874. Май. Ч. CLXXII. С. 168–204.
113. *Преображенский А.* Этимологический словарь русского языка. Т. 2. П.-С. М.: Типогр. Г. Лисснера и Д. Совко, 1910–1914.

114. *Прилепин Захар*. Благостный путь к обрыву // Свободная пресса. 23 мая 2019 г. <https://svpressa.ru/blogs/article/233391/>
115. *Рибалка А. В.* Моргун: моністична концепція багатовимірного розвитку особистості // Психолог [Київ]. 2003. № 20(68). С. 14 вкладиша.
116. *Сковорода Г.С.* Соч. в 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1973.
117. *Сковорода Г.С.* Соч. в 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1973.
118. *Скрипкина Т.П.* Психология доверия. М.: Академия, 2000.
119. *Слободской Серафим, прот.* Закон Божий. Руководство для семьи и школы со многими иллюстрациями. Свято-Успенская Почаевская Лавра, 2009.
120. *Слободчиков В.И.* Антропологический подход в современном образовании // Известия Международной славянской академии образования им. Я.А. Коменского [Тирасполь]. 2003. №1. С. 66–74.
121. *Слободчиков В.И.* Гуманитарно-политический кризис отечественного образования // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 1 (41). С. 10–14.
122. *Слободчиков В.И.* Мудрость целомудрия. А как она воспитывается? Беседа вела Ф.Н. Савельева // Виноград. Журнал для родителей. 2013. № 3 (53). С. 4–9.
123. *Слободчиков В.И.* О развитии человека и восхождении к полноте его образования: размышления и проблематизации // Лестница полноты образования человека. Опыт научной дискуссии / Научн. ред. и сост. А.А. Остапенко. М.: НИИ школьных технологий, 2019. С. 47–63.
124. *Слободчиков В.И. Остапенко А.А.* Системный кризис образования и пути выхода из него. М.: НИИ школьных технологий, 2017. 28 с.
125. *Слободчиков В.И.* Очерки психологии образования. 2-е изд. Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.
126. *Слободчиков В.И.* Презумпция человечности. О пространстве духовно-нравственного развития ребёнка // Школьный психолог. 2005. № 12. С. 15.
127. *Слободчиков В.И.* Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Автореферат ... д-ра психол. наук. М., 1994.
128. *Слободчиков В.И.* Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Новые ценности образования. 2010. № 1 (43). С. 5–13.
129. *Слободчиков В.И.* Содержание возрастов и возрастных переходов в антропологической теории развития // Деятельностный подход в образовании. Монография. Кн. 3. / Сост. В.А. Львовский. М.: Некоммерческое партнёрство «Авторский клуб», 2020. С. 160–197.
130. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов. М.: Школьная Пресса, 2000.
131. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособ. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013.
132. *Слободчиков В.И., Остапенко А.А.* Глобальные практики человекообразования: мировоззренческий формат, методологические основания, типы общественных укладов // Народное образование. 2020. № 6. С. 53–68.
133. *Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 38–50.

134. Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // *Вопр. психологии*. 2001. № 4. С. 91–105.
135. *Словарь Академии Российской по азбучному порядку расположенный*. Ч. V от П до С. СПб.: Тип. В. Плавильщикова, 1822.
136. *Словарь синонимов и антонимов современного русского языка*. 50000 слов / Под ред. А.С. Гавриловой. М.: Аделант, 2014.
137. *Соловьёв В.С. Стихотворения*. 6-е изд. М.: Изд. Сергея Соловьёва, 1915.
138. *Сухомлинский В.А. Избр. произв.* в 5 т. Т. 2. Киев: Радянська школа, 1979.
139. *Творчество как позитивная девиантность* / Под ред. Я.И. Гилинского, Н.А. Исаева. СПб: Алеф-Пресс, 2015.
140. *Тихомиров Л.А. Религиозно-философские основы истории*. М.: Редакция журнала «Москва», 1997.
141. *Толковый словарь русского языка*. В 4 т. Т. 3: П–Ряшка / Под ред. Д.Н. Ушакова. М.: Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1939.
142. *Толстой А.Н. Собр. соч.* в 10 т. Т. 10. М.: Гослитиздат, 1961.
143. *Трубачёв О.Н. Труды по этимологии. Слово. История. Культура*. Т. 2. М.: Языки славянской культуры, 2004.
144. *Ухтомский А.А. Доминанта*. СПб.: Питер, 2002.
145. *Ухтомский А.А. Избр. труды*. Л.: Наука, 1978.
146. *Ухтомский А.А. Интуиция совести*. СПб.: Петербургский писатель, 1996.
147. *Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка*. М.: Аделант, 2014.
148. *Фасмер М. Этимологический словарь русского языка*. В 4 т. Т. 4. 2-е изд. М.: Прогресс, 1987.
149. *Федосеев П.Н. и др. Научный коммунизм: учебник для вузов*. 5-е изд. М.: Политиздат, 1982.
150. *Феофан Затворник, свт. Начертание христианского нравоучения*. Изд. 2-е. М.: Правило веры, 2010. С. 158.
151. *Феофан Затворник, свт. Толкование Послания апостола Павла к Ефессянам*. М.: Правило веры, 2004.
152. *Феофан Затворник, свт. Толкования Посланий апостола Павла к солунянам, к Филимону, к евреям*. М.: Правило веры, 2005.
153. *Феофан Затворник, свт. Что есть духовная жизнь и как на неё настроиться?* Собр. писем. М.: Правило веры, 2009.
154. *Феофил (Пэрэян), архим. Жажда Бога – реальность человеческого бытия*. Беседавал Ион Михай Ионеску. Пер. с румынск. // *Православие.py*. <http://www.pravoslavie.ru/orthodoxchurches/51285.htm>
155. *Флоренский П.А. Соч.* В 4 т. Т. 3(1). М.: Мысль, 2000.
156. *Франк С.Л. Духовные основы общества*. М.: Республика, 1992.
157. *Франк С.Л. Соч.* М.: Правда, 1990. С. 313.
158. *Франкл В. Человек в поисках смысла*. М.: Прогресс, 1990.
159. *Фридрих К., Бжезинский З. Тоталитарная диктатура и автократия*. М.: ИНИОН, 1993.
160. *Фромм Э. Забытый язык. Иметь или быть?* М.: АСТ, 2009.

161. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Школа взросления: педагогика переходов // Новые ценности образования. Вып. 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 64–74.
162. Хомяков А.С. Собр. соч. Т. 2. Прага: Изд. Самарина, 1867.
163. Цукерман Г.А., Слободчиков В.И. Мы, взрослые, и остальные люди // Семья и школа 1989. № 12. С. 19–21.
164. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. В 2 т. Т. 1. М.: Рус. яз., 1999.
165. Чёртон Т. Гностическая философия. От древней Персии до наших дней. М.: РИПОЛ классик, 2008.
166. Четверикова О.Н. Трансгуманизм в российском образовании. Наши дети как товар. М.: Книжный мир, 2018.
167. Шанский Н.М., Боброва Т.А. Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов. 5-е изд. М.: Дрофа, 2002.
168. Шестун Евгений, свящ. Введение в православную педагогику // Духовный собеседник. Журнал Самарской епархии РПЦ. 1995. № 2. С. 48–53.
169. Шимкевич Ф. Корнеслов русского языка, сравненного со всеми главнейшими славянскими наречиями и двадцатью четырьмя иностранными языками. В 2 ч. Ч. 1. СПб.: Императорская Академия наук, 1842.
170. Шимкевич Ф. Корнеслов русского языка, сравненного со всеми главнейшими славянскими наречиями и двадцатью четырьмя иностранными языками. В 2 ч. Ч. 2. СПб.: Императорская Академия наук, 1842.
171. Шкляр В.Н. Надёжность систем управления. Томск: Изд-во ТПУ, 2009 и др.
172. Шувалов А.В. Психологическое здоровье в свете христианского мировоззрения // Московский психотерапевтический журнал, 2009. №3. С. 50–82.
173. Эльконин Д.Б. Избр. психолог. труды. М.: Педагогика, 1989.
174. Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд. Вып. 5 / Под ред. О.Н. Трубачёва. М.: Наука, 1978.
175. Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд. Вып. 21 / Под ред. О.Н. Трубачёва. М.: Наука, 1994.
176. Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд. Вып. 4 / Под ред. О.Н. Трубачёва. М.: Наука, 1977.
177. Mauk D., Oakland J. American civilization: an introduction. 5th ed. London-New York: Routledge, 2009.

Остапенко Андрей Александрович

ЧЕЛОВЕК СТАНОВЯЩИЙСЯ: ВЫБОР ПУТИ

Очерки педагогической антропологии

Научное издание

Корректор: Людмила Асанова
Вёрстка: Евгения Соболев
Дизайн обложки: Марина Занина

Подписано в печать 27.11.2024. Формат 60х90/16
Бумага офсетная. Печать офсетная. Тираж 500 экз.
Усл.-печ. л. 10,11 Заказ №

АНО ИД «Народное образование»
109341 Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2
E-mail: narob@yandex.ru www.narodnoe.org

Отпечатано в типографии ИД «Народное образование»
Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2
Тел.: (495) 345 52 00